



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**MICHELLE LIMA**

**LEITURA LITERÁRIA E A LEI 10.639/03 NUM ROMANCE DE PEPETELA**

**São Cristóvão/SE**  
**2017**

**MICHELLE LIMA**

**LEITURA LITERÁRIA E A LEI 10.639/03 NUM ROMANCE DE PEPETELA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Literários. Linha de Pesquisa: Literatura e Cultura.

**Orientadora: Profa. Dra. Jeane de Cassia Nascimento Santos**

**São Cristóvão/SE  
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

L732I Lima, Michelle  
Leitura literária e a Lei 10.639/03 num romance de Pepetela /  
Michelle Lima ; orientadora Jeane de Cassia Nascimento Santos.–  
São Cristóvão, SE, 2017.  
103 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de  
Sergipe, 2017.

1. Literatura angolana – História e crítica. 2. Racismo na  
literatura. 3. Leitura. 4. Pepetela, 1941- . As aventuras de Ngunga.  
5. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Santos, Jeane  
de Cassia Nascimento, orient. II. Título.

CDU 821.134.3(673)-31.09

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.” (NELSON MANDELA).

## **AGRADECIMENTOS**

Àquele que está comigo em todos os instantes e me consola quando penso que não vou conseguir: Deus.

À minha orientadora, Jeane de Cassia Nascimento Santos, que me acompanha desde a graduação, por ser essa mulher tão especial que nos inspira a sonhar e a acreditar que vale a pena lutar sempre. Muito obrigada por tudo e principalmente por ter acreditado em mim.

Ao meu esposo, Claudevan, por me incentivar e estar sempre ao meu lado.

À professora que me cedeu suas aulas para que eu desenvolvesse a pesquisa com seus alunos. Além de toda equipe do colégio e todos os discentes que me receberam tão bem.

À minha família e amigos, a todos, de maneira geral, que torceram e contribuíram para a conclusão desse projeto: muito obrigada!

## RESUMO

A preocupação com o ensino das culturas africanas como estratégia de combate ao racismo nas salas de aula brasileiras é até grande, mas também, legitimamente recente. Isso porque apenas em 2003, com a promulgação da lei 10.639, tornou-se dever da escola trabalhar o ensino da cultura africana e afro-brasileira como tentativa de reparar a maneira com que o povo negro foi/é tratado no Brasil. Atrelado à proposta da Lei 10.639/03, desenvolvemos uma pesquisa-ação numa escola pública estadual para propiciar aos alunos do 1º ano do ensino médio o contato com a literatura angolana. O texto literário escolhido foi *As Aventuras de Ngunga*, obra de Pepetela escrita em 1972 durante a guerra colonial de Angola. Além disso, propomos uma sequência didática para repensar o racismo no Brasil. Dessa maneira, o objetivo da pesquisa é demonstrar a possibilidade de trabalhar literatura africana nas aulas de literatura do ensino médio como possibilidade de combater o racismo. Por intermédio dos resultados alcançados, constatamos que o conhecimento da Lei 10.639/03 é quase nulo no ambiente escolar, bem como as discussões sobre racismo, literatura e cultura africana são quase inexistentes no dia a dia dos alunos. Como tentativa de reverter essa realidade, desejamos que este trabalho motive educadores de todas as áreas do saber, e principalmente os professores de literatura, a desfazerem os estereótipos e preconceitos associados ao negro por meio do conhecimento e da valorização da história e cultura dos africanos e afrodescendentes. Utilizamos como aporte teórico Cosson (2011) e (2014), Compagnon (1999), Eco (2003) e (2005), Bordini e Aguiar (1998), entre outros, para desenvolver as concepções sobre leitura literária e a importância do leitor. Kabenguele (2005), Gomes (2005), Cavalleiro (2003) para refletir sobre o racismo e a Lei 10.639/03 em sala de aula. E autores como Domingues (2007) e Gonçalves e Silva (2000) para falar do Movimento Negro no Brasil. Além de Chaves (2004) e Fonseca e Moreira (2007) para refletir sobre a literatura angolana.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03; Racismo; Leitura literária; *As Aventuras de Ngunga*.

## ABSTRACT

The worry about African culture teaching as a strategy against racism in the Brazilian classrooms is indeed great, but also legitimately recent. The reason is that only in 2003, with the promulgation of the law 10.639, it has become an obligation to schools working ways of teaching African and Afro-Brazilian culture as an attempt to repair the manner in which black people has been treated in Brazil. Linked to the draft law 10.639/03, we developed an action research in a public school in order to provide students from high school's first year a contact with Angolan literature. The literary piece chosen was *As Aventuras de Ngunga*, Pepetela's work written in 1972 during the colonial war in Angola. Furthermore, we proposed a didactic sequence to rethink racism in Brazil. In this way, the research objective is to demonstrate the possibility of using African literature in high school classrooms as a way of fighting against racism. Through the achieved results, we found that awareness about the law 10.639/03 is almost absent in school, as well as discussions about racism and prejudice, literature and African culture are almost nonexistent in the schools routine. As an attempt of revert this reality, we wish for this work to motivate educators in all knowledge areas and mainly literature teachers to undo stereotypes and prejudices associated to Negro through the acknowledgement and appreciation of Africans and Afro-descendants history and culture. We used Cosson (2011) and (2014), Compagnon (1999), Eco (2003) and (2005), Bordini and Aguiar (1998) as theoretical input, to develop conceptions concerning literary reading and the reader's relevance. Kabenguele (2005), Gomes (2005), Cavalleiro (2003) for reflection about racism and the law 10,639/03 awareness in classrooms. Authors like Domingues (2007) and Gonçalves e Silva (2000) to speak for the Black Movement in Brazil. In addition to these authors, Chaves (2004) and Fonseca e Moreira (2007) to ponder on Angolan literature.

**Key-words:** Law 10.639/03; Racism; Literary Reading; *As Aventuras de Ngunga*.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>14</b>
1.1 Pepetela e o pioneiro Ngunga .....	14
1.2 Angola e sua literatura entre guerras .....	30
1.3 A Lei 10.639/03: uma importante conquista na luta contra o racismo .....	34
1.4 A leitura literária.....	49
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA .....</b>	<b>57</b>
2.1 A pesquisa e sua contextualização.....	59
2.2 Descrição da sequência didática .....	60
2.3 Cultura e expressões locais de Angola em <i>As Aventuras de Ngunga</i> .....	73
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>79</b>
3.1 Literatura angolana .....	81
3.2 Racismo .....	86
3.3 Lei 10.639/03 .....	89
3.4 Leitura literária .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>
Anexo 1 – Questionário entregue aos alunos .....	99
Anexo 2 – Lei 10.639/03 .....	101
Anexo 3 – Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 .....	102



## INTRODUÇÃO

Em 2003, no dia 09 de janeiro, o Brasil conseguiu dar um passo muito importante na luta contra o racismo e o preconceito. A Lei 10.639 foi, nesse ano, sancionada, e demonstra-se com esse ato a importância dos negros para a construção da nossa sociedade. Essa conquista confirma a importância que os movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado – MNU – tiveram ao desempenhar papel de militância pela condição de igualdade de direitos a brancos e não brancos. Neste âmbito, a Lei 10.639/03 prevê a obrigatoriedade das instituições de ensino públicas e privadas do Brasil tratarem no ensino fundamental e médio da história e cultura africana e afro-brasileira. E em 2004, a resolução CNE/CP nº 01/2004 das diretrizes curriculares nacionais estenderam essa obrigação às instituições de ensino superior que promovem formação para professores.

Torna-se importante ressaltar que essa medida é diferente das leis de crime de racismo porque procura tratar o problema da discriminação racial na sua base, e pelo meio que consideramos mais eficaz, a educação. Pois “não há preconceito racial que resista à luz do conhecimento e do estudo objetivo”. (CARDOSO, 2005, p. 9).

Salientamos que o interesse e a escolha para desenvolver esta pesquisa surgiram a partir das experiências vividas por esta mestrandia, em sua graduação, durante o período em que esteve vinculada ao PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – de Letras de Itabaiana, nos anos de 2013 e 2014.

Em 2013, a professora Dra. Jeane de Cassia Nascimento Santos começou a coordenar o PIBID de Letras da Universidade Federal de Sergipe do *campus* Prof. Alberto Carvalho com o subprojeto: *A Lei 10.639/03 no contexto escolar*. Até então os subprojetos do PIBID de Letras em Itabaiana estavam direcionados à área da linguística, com atividades voltadas para o ensino da gramática. Ressaltamos aqui que apesar da Lei 10.639/03 abranger também as instituições de ensino superior, devendo os conteúdos da história e da cultura africana e afro-brasileira fazerem parte dos currículos dessas instituições, quase nada existia de projeto ou até assunto relacionado a essa temática em alguma disciplina do curso nesse campus. Fica perceptível que na maioria das vezes, infelizmente, a lei já mencionada só é aplicada quando algum professor por interesse pessoal e de pesquisa acadêmica decide inserir essas questões em suas aulas. A partir de 2014, as professoras Dra. Jeane Nascimento e Dra. Márcia Mariano passaram a coordenar juntas o mesmo subprojeto, o qual foi renomeado para *Diversidades, estereótipos e preconceitos*: os temas ‘o negro’ e a ‘mulher’ na sala de aula; e até 2015 as atividades e oficinas desenvolvidas nesse subprojeto estavam relacionadas apenas à Lei

10.639/03. No ano de 2016, as oficinas desenvolvidas pelos bolsistas foram baseadas na Lei 11.340/06, também chamada de lei Maria da Penha. Essa iniciativa é importante porque busca reduzir o preconceito não só de etnia como também de gênero na sociedade brasileira. Há um blog, *Língua dinâmica*<sup>1</sup>: ideias e sugestões para o ensino de Língua e Literatura portuguesas, desenvolvido por essas professoras, que publica oficinas e atividades que deram bons resultados no Programa para que outros professores tenham acesso a essas sequências didáticas e possam aplicá-las em suas aulas. Além das propostas de aulas de bolsistas PIBID, o blog também disponibiliza atividades sugeridas pelos professores que integram o PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras, os trabalhos desenvolvidos em disciplinas do curso de Letras e sequências didáticas de professores do ensino básico. Há espaço para que qualquer professor possa publicar suas propostas de aulas no blog.

Nos anos de 2013 e 2014 em que esta mestranda participou do PIBID, a pesquisa enviava os bolsistas para as escolas do município de Itabaiana e cidades circunvizinhas, com o intuito de oferecerem oficinas nas escolas estaduais e municipais, inserindo assim, a temática étnico-racial no âmbito pedagógico. Um grupo de cerca de cinquenta alunos do curso de Letras Português ia semanalmente às escolas falar sobre cultura e história africana e afro-brasileira. O projeto proporcionou aos discentes do ensino fundamental e médio um contato com a cultura e a história africana para que, por meio do debate e da reflexão, passassem a ter uma visão crítica sobre temáticas como racismo e preconceito.

Nesse período, por meio do projeto, começamos a constatar a falta de preparo e de conhecimento da Lei 10.639/03 por parte dos professores, dos alunos e de toda comunidade escolar, de maneira geral. Observou-se ainda, que a falta de iniciativa das escolas para realizarem alguma atividade de ensino sobre a cultura africana é enorme. Muitas vezes os alunos só sabiam da existência do dia da consciência negra, 20 de novembro, o qual também foi estabelecido na Lei 10.639/03, e nessa data apenas são realizadas apresentações de capoeira e maculelê. Essas exposições estão mais vinculadas à obrigação de promover alguma atividade na data da consciência negra, do que propor o ensino de cultura de matriz africana. Depois de um período de aulas sobre a temática na mesma turma, por outro lado, era visível a mudança de percepção dos alunos sobre o racismo que é insistentemente negado pela sociedade. Os discentes passavam a perceber criticamente as manifestações racistas do dia a dia.

---

<sup>1</sup> Link para o blog: <https://linguadinamica.wordpress.com/>.

Nesse sentido, é indubitável que o preconceito racial faz parte da nossa sociedade, pois as situações de racismo são tão comuns que muitas vezes passam despercebidas, não só dentro da escola, como fora dela. Isso porque “no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se por meio das mais diversas práticas sociais”. (GOMES, 2005, p.148).

Por causa disso, defendemos a necessidade de, desde as primeiras séries da educação básica, as crianças terem contato com um ensino que valorize a cultura e história africana. Isso contribuiria para os indivíduos não terem uma imagem negativa, estereotipada em relação ao negro. Essa é uma grande tarefa que precisa ser feita no campo educacional, pois mesmo com a realidade da lei, pouco se tem feito nas escolas.

Assim, esta pesquisa propõe e reforça a necessidade do cumprimento da lei, por meio de estratégias de ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Para isso, desenvolvemos uma experiência em sala de aula por meio de uma sequência didática que contemplou o que propõe a lei e também o conhecimento sobre o que é o racismo e como ele acontece no cenário brasileiro atual.

Nesse pensamento, a pesquisa-ação foi desenvolvida numa turma de primeiro ano de ensino médio de um colégio estadual localizado no estado de Sergipe. Denominamos essa ida à sala de aula de pesquisa-ação porque estávamos realizando uma pesquisa de campo que envolve não só as teorias como a ação, as aulas, a experiência material. Nessa lógica, dividimos as aulas em dois momentos. O primeiro, para leitura do romance angolano de Pepetela, *As Aventuras de Ngunga*, e discussão de aspectos da história e cultura de Angola, abordados pela narrativa. Na segunda parte, focalizamos a questão do racismo. Assim, procuramos desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre o racismo na nossa sociedade.

A escolha da obra se deu para propiciar aos discentes o contato com a literatura africana de língua portuguesa que contemplasse, ao mesmo tempo, o conhecimento da história e cultura de um povo que muito contribuiu para a formação da nossa identidade. Nesse sentido, esse romance é uma ótima ferramenta para ser trabalhada nas escolas, em conformidade com o que objetiva a lei, pois tanto a cultura, a importância do ensino, quanto o aspecto histórico da guerra de colonização de Angola são explorados de maneira clara e acessível. Quanto ao aspecto histórico, tratamos sobre a guerra de colonização de Angola (1961-1974) de maneira que os alunos pudessem perceber que Portugal explorou e massacrou esse povo, o que só dificultou o desenvolvimento do país. Sobre o aspecto cultural, estudamos alguns costumes e rituais da cultura angolana abordados pela narrativa a fim de que os alunos

valorizem e respeitem as diversas manifestações de cultura, observando que não existem culturas melhores ou piores, apenas diferentes.

Na segunda etapa das aulas, levamos a discussão sobre o mito da democracia racial, as teorias racistas da ciência do século XIX, e a teoria da miscigenação defendida no século XX por alguns estudiosos brasileiros como tentativa de branquear a população brasileira. Além da discussão sobre os estereótipos associados ao negro, retomamos também casos de racismo a famosos, a exposição de raízes africanas que compõem a nossa cultura e representações positivas de negros, como tentativa de valorar a imagem e a beleza dessa etnia.

Sobre a falta de conhecimento e de interesse de leitura pela literatura africana entre os jovens e nas escolas, Pepetela aponta: “acho que o maior avanço é esse interesse estar mais espalhado, e alguns livros até entrarem no circuito escolar. Isso faz com que haja um aumento do público para livros africanos<sup>2</sup>”. Nesse sentido, o incentivo à leitura de textos africanos no ambiente escolar é importante também para que por meio do conhecimento da história e cultura desse continente o preconceito sobre África, de maneira geral, diminua.

Nesse caminho, dividimos este trabalho em três capítulos.

No primeiro, Considerações Teóricas, trazemos o embasamento conceitual que ampara esta pesquisa. Dividimos esse capítulo em quatro partes, na primeira, fazemos um resumo da biografia do autor de *As Aventuras de Ngunga* e da análise do romance. Procuramos mostrar a importância dessa narrativa que, apesar de ter sido planejada em formato de cartilha, está mais para uma obra de arte literária. Nesse sentido, destacamos também a importância do leitor modelo de Pepetela nessa obra. O leitor modelo é o leitor idealizado pelo autor para ler sua obra, no caso de *As Aventuras de Ngunga*, esse leitor modelo foram as crianças de Angola que estavam em processo de alfabetização da língua Mbunda. No segundo subtítulo, trazemos algumas considerações sobre a cultura e história de Angola, além da organização de sua literatura que esteve marcada pelas guerras que a nação enfrentou. No terceiro, fizemos uma pesquisa acadêmica/bibliográfica sobre como foi construído o racismo no Brasil, os conceitos teóricos que o fortaleceram, e como os movimentos sociais de combate ao racismo lutaram pela busca de igualdade de direitos. Destacamos ainda a importância da Lei 10.639/03, fruto dessas lutas sociais, e como as instituições e educadores têm tratado os negros e a temática do preconceito no ambiente escolar. Por último, nesse primeiro capítulo, trazemos os conceitos

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida por Pepetela ao blog Zero Hora, por telefone, disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/mundolivro/2013/02/26/as-esperancas-de-pepetela/?topo=13,1,1,...13&status=encerrado>. Acesso em 14 de agosto de 2016.

de leitura literária, de leitura compartilhada em sala de aula, que constitui uma comunidade interpretativa, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento crítico do leitor.

No segundo capítulo, descrevemos a metodologia da pesquisa-ação, a contextualização do local e dos sujeitos participantes; o que foi feito em cada aula, e as passagens da obra *As Aventuras de Ngunga* que trazem exemplos de costumes e rituais da cultura angolana que enfatizamos nas aulas.

No último capítulo, trazemos a discussão dos resultados que colhemos com a experiência didática, e apontamos o posicionamento dos alunos quanto às nove perguntas que fizemos por meio de uma atividade escrita no último dia da pesquisa-ação. Essas respostas expostas aqui foram digitalizadas para manter a integridade da escrita deles. Não trazemos todas as perguntas do questionário respondido pelos alunos para evitar repetição de ideias, pois elas são bem próximas umas das outras. Finalizamos, então, com as constatações da experiência acerca do trabalho com literatura africana, como propõe a Lei 10.639/03, e sobre o racismo no Brasil.

## CAPÍTULO 1: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 1.1 Pepetela e o pioneiro Ngunga

Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos é um escritor benguelense nascido em 1941. Em entrevista<sup>3</sup> publicada no blog Buala e concedida a Rita Silva Freire, sobre quem não há mais informações profissionais e pessoais no blog, o autor conta que quando começou a ser guerrilheiro foi nomeado Pepetela, que significa Pestana, em Kimbundu. Escolheu assinar seus textos, a partir disso, por Pepetela porque “é muito mais sonoro e mais bonito que Artur Pestana”. Em 1969 foi chamado para ser combatente na guerra de Independência de Angola. Lá ficou por cinco anos, até o fim da guerra em 1974. Ao mesmo tempo em que guerrilhava, foi responsável pela educação na região. Na mesma entrevista, conta sobre a experiência: “Tentei fugir mas sempre me impuseram a educação. Diziam que era o mais capaz. Andava de escola em escola, a ver as dificuldades, a apoiar os professores e a fazer relatórios para o MPLA”. MPLA é a sigla de o Movimento Popular de Libertação de Angola. Conta também que as dificuldades eram muitas, além de material escasso, faltava comida e os alunos iam muitas vezes nus e com fome para as aulas.

Suas obras tratam sobre a história de Angola e as dificuldades enfrentadas pelo país. Pepetela é um dos maiores escritores angolanos e possui muitas premiações em sua carreira, inclusive o prêmio Camões que recebeu em 1977 pelo conjunto de sua obra. Transitando por diversos gêneros literários, é além de romancista, por exemplo, ensaísta, cronista, contista e dramaturgo. Suas obras mais famosas são *Mayombe* e *Yaka*<sup>4</sup>. O romance escolhido aqui para analisar e aplicar numa experiência de leitura em sala de aula é *As Aventuras de Ngunga*. Diferente dos demais que servem a uma extensa lista de trabalhos de pesquisa, este não é tão popular nem nas livrarias nem nas teses acadêmicas. Mas será discutido aqui para tentar ressaltar sua força e possibilidade de estudo, em especial, entre o público jovem escolar.

*As Aventuras de Ngunga* foi escrito por Arthur Carlos Maurício Pestana dos Santos, ou, como gosta de ser chamado, Pepetela, no momento mais crítico da guerra colonial de Angola, em novembro de 1972. O escritor angolano escreve sobre o que vivia na guerra de libertação, pois assim como o protagonista dessa ficção, era guerrilheiro do Movimento Popular de Libertação de Angola, doravante apenas MPLA, e lutou para que o seu povo conseguisse a liberdade política da metrópole, Portugal. Como desenvolve o papel duplo,

---

<sup>3</sup> Entrevista disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/nao-se-festeja-a-morte-de-ninguem-entrevista-a-pepetela>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

<sup>4</sup> Informações colhidas da biografia online de Pepetela, disponível em: <http://www.elfikurten.com.br/2015/05/pepetela.html>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

durante os anos que guerrilhou em Angola, de cuidar da educação e da estratégia de combate na guerra, Pepetela conta que escrevia geralmente à noite, quando as coisas ficavam mais calmas; no entanto, *As Aventuras de Ngunga* foi escrito apenas nas manhãs. “Vive e escreve Ngunga nas manhãs de 10 dias, debaixo de uma árvore, numa carteira da mata, na Frente Leste”<sup>5</sup>. Pepetela conta, também na entrevista concedida a Rita Silva Freire, que: “escrevia à noite, quando os companheiros estavam a dormir ou a conversar. Se estivéssemos numa cubata<sup>6</sup>, ficava com o candeeiro. Se não, escrevia à luz das chamas da fogueira”.

A primeira edição não comercial da obra foi escrita em Mbunda e impressa em 1973 numa remessa de trezentos exemplares, em formato de cartilha, fornecida pelos serviços de cultura do MPLA. A impressão foi por meio de mimeógrafo, pelas condições disponíveis naquele contexto de guerra<sup>7</sup>. A primeira edição comercial é escrita na língua portuguesa e sai apenas em 1977 nas capitais Lisboa e Luanda.

O escritor esclarece que essa narrativa foi pensada como ferramenta de alfabetização para as crianças das escolas de base do MPLA e, por causa disso, escreve-a em Mbunda, pois ainda não existiam obras literárias disponíveis para eles em sua língua materna. Pepetela tinha domínio da língua Mbunda por ser uma língua local de onde nasceu e cresceu, e também o Português era bem entendido por ele porque seus pais, apesar de nascidos em Angola, eram filhos de portugueses. Ademais, Pepetela partiu para Portugal ainda jovem, em 1958, para cursar o ensino superior, e essa compreensão da Língua Portuguesa pelos escritores angolanos era rara na época e ainda o é nos dias de hoje. O próprio autor, na entrevista dada a Rita Silva Freire, conta que: “toda a gente quer escrever em português, mas os escritores, sobretudo os mais jovens, têm problemas com a língua portuguesa. Não manejam bem o instrumento. É um português estropiado. Para se escrever em português é preciso ler e estudar muito”. Assim, para a produção do livro em Mbunda, colheu os dados por meio de incursões nos próprios acampamentos em que estava instalado. Pepetela declara que o público para quem pensou primeiramente esse romance foi de crianças que ainda estavam a conhecer os textos literários e as letras<sup>8</sup>. Apesar da declaração do autor de sua preocupação não estar tão voltada para a estética porque o texto não nasceu com essa pretensão, o romance é uma obra de arte esteticamente bem produzida.

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis nas orelhas do livro: PEPETELA. *As Aventuras de Ngunga*. São Paulo: Ática, 1980.

<sup>6</sup> Casa rústica, na língua mbunda.

<sup>7</sup> Informações disponíveis na bibliografia do autor em: PEPETELA. *As Aventuras de Ngunga*. São Paulo: Ática, 1980.

<sup>8</sup> Conforme o depoimento publicado pela Universidade de Lisboa por meio do Centro de Investigação para Tecnologias Interativas (CITI). Disponível em: <http://www.citi.pt/cultura/literatura/romance/pepetela/ngunga.html>. Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

Consideramos como recursos estéticos da narrativa a escolha do autor de mesmo produzindo o gênero textual cartilha, nesse primeiro momento de 1973, ter unido o texto de aspectos históricos e ideológicos, como faz ao pregar a formação de uma nova identidade da sociedade angolana e criticar as velhas regras da tradição que precisavam ser abandonadas para que a jovem nação, livre de Portugal, construa seus novos caminhos políticos e sociais. Além do objetivo estético e ideológico de dar voz aos angolanos que até então eram silenciados. Por isso, podemos dizer que o objetivo da cartilha não era só alfabetizar, mas também tratar do momento histórico em que essas crianças estavam inseridas e produzir nelas o espírito guerrilheiro do protagonista Ngunga para lutarem por uma Angola independente politicamente. Outro ponto importante a valorizar da narrativa é que a temática de aventura que aparece já no título do texto costuma ser bem recebida entre as crianças e adolescentes, pois lembra a literatura infantojuvenil, e também faz parte do campo semântico do vocábulo aventura, a ação, o perigo, a coragem, temas que atraem os jovens.

Além dessas características, concebemos como estético na obra a valorização da língua Mbunda, pois quando o romance passa a ser vendido comercialmente em 1977 e em Português, o autor mantém algumas palavras em Mbunda e põe um glossário no final do livro com a tradução desses termos regionais para a língua portuguesa. Esse recurso confere o aspecto local da história aproximando o leitor ainda mais de Angola. A metalinguagem é outro artifício estético usado pelo autor e aparece no último capítulo. Nesse capítulo do romance o narrador fala do próprio processo de escrita da narração e diz que a história do protagonista lhe foi contada e ele apenas repassa o que ouviu falar, conferindo ao leitor a verdade factual do texto: “Tive de cortar algumas coisas que pensei não serem verdade ou com menos interesse”. (PEPETELA, 1980, p. 57).

Os recursos estéticos; a clara preocupação do autor com o leitor do texto, principalmente no último capítulo; o contexto de produção, em uma guerra por um escritor guerrilheiro que põe propostas ideológicas e históricas para se pensar o futuro de um país numa linguagem sem rebuscamento, objetiva e com muito diálogo, adequada a leitores iniciantes; o caráter pedagógico da obra que foi produzida para ser usada nas aulas ministradas pela guerrilha e continuou sendo estudada no ensino escolar em Angola também depois da independência do país; e o tamanho modesto do texto tornaram essa obra especial para esta mestrandia e proporcionaram a escolha de levar *As Aventuras de Ngunga* e não outro romance de Pepetela ou ainda de outro autor africano para ser lido e discutido na sala de aula.

Podemos dizer que, na primeira impressão do texto em 1973, *As Aventuras de Ngunga* fazia parte do gênero textual cartilha porque cumpria o objetivo de alfabetizar crianças. Já em



1977, pós-guerra de libertação de Angola, quando o texto é publicado para venda em Lisboa e Luanda, não é mais o gênero cartilha e sim o gênero romance literário, pois não tinha mais a intenção de alfabetizar seus leitores. A diferença entre as duas edições, então, é o propósito a que foram lançadas e a língua de publicação nesses dois momentos. Em 1973, a finalidade era a alfabetização das crianças que estudavam nos acampamentos da guerrilha do MPLA e a língua escrita no texto é Mbunda. Em 1977, o intuito é apenas a leitura da obra literária, escrita em Português, por quaisquer leitores, de Angola ou de qualquer outro lugar do mundo.

Sobre essa fusão de gêneros, faremos alguns esclarecimentos sobre o que é gênero textual e como ele se comporta de acordo com as definições de Marcuschi (2002) sobre o tema. Segundo Marcuschi (2002), os gêneros são definidos como fenômenos históricos ligados à vida social, os quais ajudam a organizar as tarefas comunicativas diárias, além de serem maleáveis e dinâmicos. Eles são eventos textuais dinâmicos que surgem de acordo com as necessidades socioculturais. Podem aparecer e desaparecer rapidamente. São exemplos de gêneros textuais: carta, bilhete, telefonema, piada, lista de compras, cardápio, bate-papos virtuais, entre tantos outros. Quanto à definição do gênero, em alguns casos a forma o determina, e em outros a função, mas ainda há casos em que o suporte ou o ambiente o define. O mesmo texto e o mesmo gênero podem ser entendidos como diferentes quando estão em distintos suportes. Para esclarecer como o mesmo gênero pode mudar se for colocado em suportes diferentes, o autor cita o exemplo de um mesmo artigo sendo publicado numa revista científica e num jornal diário. Nesse caso, o texto publicado num jornal diário não tem o mesmo valor científico que o outro publicado num periódico, mesmo sendo o mesmo texto.

Por isso, muitos gêneros são definidos pelos seus propósitos e não por suas formas, por exemplo, um artigo de opinião que apresenta o formato de um poema possui uma configuração híbrida entre esses dois gêneros, mas se ele cumpre a função de artigo de opinião é esse gênero que prevalece para a sua definição. Quando há essa situação em que um gênero assume a função de outro, dá-se o nome de intertextualidade intergêneros ou hibridização. “Em princípio, isto não deve trazer dificuldade interpretativa, já que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros”. (MARCUSCHI, 2002, p. 31). Já a heterogeneidade tipológica é o nome que se dá quando um gênero possui em sua composição dois ou mais tipos textuais. Exemplo disso é o gênero textual carta que pode apresentar vários tipos textuais em seu texto, como a descrição, a injunção, a dissertação, etc. Desses dois casos, a intertextualidade intergêneros é a mais rara.

Nesse sentido, essa mescla entre gêneros pode ocorrer em qualquer gênero textual, inclusive nos gêneros literários. A ideia continua a mesma, por exemplo, o gênero literário poesia que seu conteúdo é formado pelo gênero propaganda, mas que continua a cumprir a função de poesia, é um exemplo do caso de hibridização entre gêneros, pois o que definiu aqui o gênero como poesia foi a sua função, mas ainda poderia ter sido o suporte ou o ambiente que o classificasse. No caso de *As Aventuras de Ngunga*, então, há uma hibridização ou intertextualidade intergêneros porque Pepetela utiliza o mesmo texto, lançado em dois momentos diferentes, para cumprir funções distintas. Em sua primeira publicação, 1973, o gênero textual cartilha supera o gênero romance porque neste momento está cumprindo a função de alfabetizar; já em 1977 e nas edições que se seguiram, o gênero romance literário prevalece, pois não há mais a função de alfabetizar; pois como afirma Marcuschi (2002), a função prevalece à forma para a determinação do gênero.

O gênero textual cartilha costuma se apresentar em livros pequenos os quais trazem frases simples sobre qualquer tema de fácil compreensão, alguns são pequenas narrativas. O gênero romance, por outro lado, é uma narrativa em prosa mais complexa por apresentar elementos composicionais próprios como tempo, espaço, narrador, personagens e uma trama em torno da qual se desenvolve a história.



Figura 1: exemplo do gênero textual cartilha

Fonte: <<http://www.mundinhodacrianca.net/2012/05/cartilha-minha-abelhinha-metodo-misto.html>>

Uma característica do gênero textual cartilha que aparece quando o texto é lançado como romance em 1977 é a sua dinamicidade; os capítulos não têm títulos, são curtos e numerados; são contados vinte e oito capítulos com exceção do último, o qual não é

numerado, mas ao contrário dos outros, vem intitulado: “para terminar”. Inclusive, esse capítulo é inteiramente uma conversa do narrador com o leitor, é como uma extensão da narrativa que acaba no capítulo vinte e oito, não há continuidade da história, mas uma reflexão de âmbito geral sobre o aprendizado que o leitor pode desfrutar por meio das atitudes do protagonista do texto. Essas são particularidades de textos infantis para os alfabetizando-se ou recém-alfabetizados, a brevidade do livro atrai o leitor que ainda não possui boa leitura ou interesse por literatura.

É importante destacar também que o romance não possui um final como nos modelos tradicionais de narrativa, porquanto há uma abertura deixada pelo narrador para as variadas possibilidades de término da história, o que nos reafirma seu caráter moderno. “As estruturas de fechamento narrativo do século XIX (morte, casamento; conclusões ordenadas) são minadas por esses epílogos pós-modernos que colocam em evidência a maneira como, enquanto autores e leitores, nós produzimos o fechamento”. (HUTCHEON, 1991, p. 86). O ciclo tradicional: “início, meio e fim” não existe no romance, mas há, claro, uma progressão temporal lógica na sequência das ações narradas, o final é que é um espaço em branco deixado pelo autor para que seu leitor o preencha, como um jogo textual, conforme defende Iser (2002). No entanto, esse espaço é limitado, não são cabíveis todos os finais imagináveis, mas apenas aqueles para os quais o autor deixou pistas, caminhos possíveis.

A guerra ainda não havia acabado em 1973, momento em que a narrativa passa a circular em Angola, e isso reafirma a valorização dada ao papel do leitor, por este atribuir um final possível às *Aventuras de Ngunga*, como também a incitação para esse leitor lutar contra o inimigo, Portugal, e vencer a guerra, de fato, naquele contexto. Exemplo disso é que, no último capítulo, o narrador pergunta ao leitor se ele não conhece Ngunga e diz até que o personagem está dentro do leitor, propondo que ele o faça crescer dentro de si. Ou seja, deixar aflorar o caráter de Ngunga, a sua vontade de tentar mudar o mundo: “Não serás, afinal, tu? Não será numa parte desconhecida de ti próprio que se esconde modestamente o pequeno Ngunga?”. (PEPETELA, 1980, p. 59). Por essa razão dizemos que o “para terminar” busca despertar no leitor o sentimento de justiça e de luta contra a opressão tão notável no protagonista da trama. Esse objetivo do autor atinge dois tipos de público leitor os quais produzirão diferentes reações, o leitor angolano que está vivenciando a guerra de libertação do seu país, e o leitor que está num contexto diferente do primeiro, fora da guerra colonial. Logo, defendemos que Pepetela imagina possíveis leitores e busca deles um papel de coautor para promoverem mudanças em suas sociedades, aqueles situados no momento da guerra em

Angola de reagir lutando contra o colonizador para a independência da sua pátria, e os demais leitores agindo contra a injustiça e a corrupção, de maneira geral.

Ainda sobre o último capítulo, o narrador fala com o leitor como se fosse um escritor que foi à procura da história de Ngunga e conta alguns desfechos de personagens que não foram esclarecidos na narrativa para convencer o leitor da verdade factual do texto, incluindo até marcação de datas, no caso, o ano provável que Ngunga desapareceu e trocou de identidade. Isso produz no texto uma aparência de relato de história real, distanciando-se da ficção para dar mais autenticidade ao texto.

Camarada Pioneiro:

Esta história de Ngunga foi-me contada por várias pessoas, nem sempre da mesma maneira. Tive de cortar algumas coisas que pensei não serem verdade ou com menos interesse.

Procurei em todas as escolas, a ver se encontrava o Ngunga. Mas foi em vão. Vi pioneiros que podiam ser ele, mas negavam sempre. Procurei Uassamba e soube, finalmente, que ela tinha sido levada para o Posto. Não procurei o comandante Mavinga, porque todos sabemos que morreu, combatendo heroicamente o colonialismo, ainda este ano.

Encontrei o velho Kafuxi, que subiu a Responsável do Setor. Nem me quis ouvir quando lhe falei no Ngunga. Mas talvez para mostrar que a história que dele contavam não era verdade, ofereceu-me uma galinha. Também não me quis informar sobre Imba. Dizem que a vendeu a um Comandante, para comprar a quarta mulher. (PEPETELA, 1980, p. 57-58).

Há no “para terminar” uma forte característica metalinguística no texto, o narrador não só fala do processo de escrita como também atualiza as informações para o leitor, como se depois da narrativa apresentada o escritor tivesse saído à procura de detalhes do que aconteceu com os personagens depois de certo tempo. Por isso que consideramos o último capítulo de *As Aventuras de Ngunga* como uma continuidade do livro, porque o autor dá o efeito de distanciamento temporal entre o último e os outros capítulos anteriores. Nesse capítulo, o autor dá o efeito de mescla entre a ficção e a realidade, pois ao lê-lo, o leitor tem a impressão que a história de Ngunga é real, afinal, há até a descrição do narrador sobre a viagem que fez em busca dos personagens e do protagonista ou de notícias sobre seu destino. Além de reforçar o sentido de “aventuras” dado no título da obra, a busca pelo aventureiro e pelos lugares o qual esteve. A presença das datas dos anos, a indicação das cidades e povoados em que Ngunga foi visto pela última vez e a prescrição da cidade e da data em que Pepetela realmente terminou o livro no fim do romance: “Hongue, novembro de 1972”, (PEPETELA, 1980, p. 59), fortalecem ainda mais o aspecto de realidade, de fatos históricos verídicos. Como se vê em:

Nem sequer descobri quando se passou a última chinjanguila a que Ngunga assistiu, a chinjanguila da noite do desaparecimento. Segundo umas informações, teria sido

em 1968. Segundo outras, em 1969. Mas um velho chamado Livingue, e que fazia cachimbos no Quembo, afirmou-me ter encontrado o Ngunga perto do Contuba, em 1971. (PEPETELA, 1980, p. 58).

Sobre os elementos da narrativa, temos um narrador que além de onisciente - sonda os pensamentos dos personagens - é intruso, aquele “que fala com o leitor ou que julga diretamente o comportamento dos personagens”. (GANCHO, 2002, p. 28). Nesse caso, o narrador fala com o leitor. “Quem se importa com Ngunga?”. (PEPETELA, 1980, p. 10). No final do primeiro capítulo, por exemplo, após falar um pouco sobre a vida do protagonista, conclui: “mas para que avançar demais? Temos tempo de conhecer a vida do pequeno Ngunga”. (PEPETELA, 1980, p. 6). Em relação a isso, Leite (2002) afirma que nas narrativas mais intimistas, detalhistas dos acontecimentos diários ou sentimentos humanos e não naquelas de aventuras de heróis, há uma aproximação maior do narrador com o leitor. O narrador “(...) perde a distância, torna-se íntimo, ou porque se dirige diretamente ao leitor, ou porque nos aproxima intimamente das personagens e dos fatos narrados”. (LEITE, 2002, p. 12). Contudo, em *As Aventuras de Ngunga* há a presença ao mesmo tempo das ações e histórias do herói com o aspecto intimista e mais profundo do humano, revelando um narrador verossimilhantermente parecido com uma pessoa real que expõe todas as suas opiniões a quem lhe ouve.

Sempre detalhando tudo que o protagonista está a pensar, o narrador de *As Aventuras de Ngunga* é tão íntimo que também faz comentários sobre os acontecimentos, e muitas vezes, essas reflexões causam dúvida se são pensamentos do personagem ou uma conversa do narrador com o leitor, pelo recurso do discurso indireto livre. Comentários como “voltar à aldeia? Para quê?”. (PEPETELA, 1980, p. 10), são um exemplo. No romance de terceira pessoa o narrador não está envolvido diretamente na história. Beth Brait chama esse tipo de narrador de câmera. Para compensar essa distância, o discurso indireto livre é uma estratégia do narrador para aproximar o leitor do personagem. “A utilização do discurso indireto livre (...) é um artifício linguístico que dissipa a separação rígida entre a câmera e a personagem, uma vez que lhe confere autonomia para auscultar uma interioridade que não poderia ser captada pela observação externa”. (BRAIT, 1985, p. 56).

No entanto, esse narrador do primeiro romance publicado de Pepetela está para além dessa definição de câmera dada por Brait (1985), ele está mais para o autor onisciente intruso, de acordo com a tipologia de Norman Friedman. Em sua classificação, Friedman chama esse tipo de narrador de autor por sua liberdade de contar a história e tecer seus próprios comentários. “Seu traço característico é a intrusão, ou seja, seus comentários sobre a vida, os

costumes, a moral, que podem ou não estar entrosados com a história narrada”. (LEITE, 2002, p. 27). Além disso, o narrador do tipo autor onisciente intruso “pode também narrar da periferia dos acontecimentos, ou do centro deles, ou ainda limitar-se e narrar como se estivesse de fora, ou de frente, podendo, ainda, mudar e adotar sucessivamente várias posições”. (LEITE, 2002, p. 27). O que acontece em *As Aventuras de Ngunga* é uma mescla de posições do foco narrativo, pois ora parece, em maior parte do enredo, que o narrador está distante da narrativa, ora demonstra-se mais íntimo, ao revelar os pensamentos dos personagens e ao fazer comentários. No capítulo vinte nove, o “para terminar” é contado por um narrador que se posiciona como primeira pessoa, de frente dos fatos, com verbos conjugados na primeira pessoa para parecer que o narrador é o autor, uma pessoa do mundo real que ouviu a história, resolveu contá-la e ainda sair em busca dos personagens, para saber como se desenrolaram suas vidas após o fim da história, contada por ele, no capítulo vinte e oito. Apesar de todos os recursos dados pelo autor para construir a imagem de história verídica, nesse capítulo em especial, como já falamos anteriormente, não podemos confundir narrador com autor. “Por isso é bom que se esclareça que o narrador não é o autor, mas uma entidade de ficção, isto é, uma criação linguística do autor, e portanto só existe no texto”. (GANCHO, 2002, p. 29).

Quanto ao enredo, Ngunga é um viajante nômade que busca explorar o mundo e vai amadurecendo com as experiências que vive nessa trajetória. Após a perda da família num ataque dos colonialistas, quando tinha apenas nove anos, passa a viver perambulando por diversos lugares e se envolvendo em peripécias.

Ngunga é um órfão de treze anos. Os pais foram surpreendidos pelo inimigo, um dia, nas lavras. Os colonialistas abriram fogo. O pai, que era já velho, foi morto imediatamente. A mãe tentou fugir, mas uma bala atravessou-lhe o peito. Só ficou Mussango, que foi apanhada e levada para o Posto. Passaram quatro anos, depois desse triste dia. Mas Ngunga ainda se lembra dos pais e da pequena Mussango, sua irmã, com quem brincava todo o tempo. (PEPETELA, 1980, p. 5-6).

A partir daí, o leitor passa a acompanhar as “aventuras” do personagem que sendo uma criança de treze anos, vivendo em plena guerra colonial, quer adotar para tornar-se um combatente do MPLA. Nesse ínterim, para ser aceito perante os adultos, Ngunga precisa mostrar seu valor. Por isso, está sempre à procura de aprender e de se autoconhecer. E as experiências adquiridas nessa trajetória produzem, no fim da narrativa, um Ngunga adulto, que conquista seu objetivo. Ao perceber que a educação era o único meio de tentar mudar o que julgava injusto no seu próprio país e no mundo, muda de nome e dirige-se em busca da sua nova meta.

Ngunga só se despediu de Mavinga. Explicou-lhe porque queria ir secretamente. Pediu-lhe para não contar a ninguém onde ia e não voltar a falar de Ngunga, que tinha morrido nessa noite inesquecível. E não revelou o seu novo nome ao Comandante.

Partiu sozinho para a escola.

Um homem tinha nascido dentro do pequeno Ngunga. (PEPETELA, 1980, p. 57).

Essa partida sem fechamento na história ficcional de Ngunga nos reforça a verdade factual que o narrador estabelece no “para terminar”. Ngunga deixa de fazer parte do mundo literário para integrar também o mundo do leitor, estando em qualquer lugar. Inclusive, podendo reaparecer em outras histórias. “Neste sentido, um texto criativo é sempre uma Obra Aberta”. (ECO, 2005, p. 165).

A narrativa dá voz aos angolanos, historicamente silenciados e, ao mesmo tempo, desperta o sentimento de luta pela conquista da liberdade por meio da saga percorrida pelo personagem. O protagonista da trama representa a aspiração à libertação de Angola. Ele sabia que só um homem podia conquistar seus sonhos e lutar por dias melhores, é por esse motivo que Ngunga buscava tanto amadurecer. Há uma metáfora, nesse sentido, com a própria Angola, uma nação jovem que busca a liberdade e o conhecimento, mas antes deve adultecer, formar sua identidade, e traçar seu caminho para mostrar seu valor aos outros povos. E como a trama acaba com o personagem tornando-se adulto e indo em busca de seus objetivos, sugere que isso também aconteça à nação angolana.

Por Ngunga ser um aventureiro corajoso, são várias as descrições da natureza e do ambiente do país. A mata, a floresta, é o espaço, sempre aberto, onde as ações são decorridas. “Ngunga contemplava o rio, onde se misturava o azul do céu e as cores avermelhadas. Uma canoa estava na margem do rio. Tudo parado. Quem podia pensar que ali era uma zona de guerra?”. (PEPETELA, 1980, p. 10). A floresta é ao mesmo tempo fonte de alimento, de refúgio e de liberdade, pois como não tinha família, seu espírito livre o impedia de fixar morada.

No sentido de refazer a situação política do país, Ngunga decide ser um combatente. É um colonizado rebelde que expõe sua posição quanto à guerra ao defender o MPLA para libertar Angola do colonialismo. Durante suas passagens pelos kimbo<sup>9</sup>, conhece pessoas que apoiam o movimento e outras que não dão importância aos nacionalistas guerrilheiros. Para ele, havia dois tipos de pessoas, as boas e as más. As boas são crianças e alguns adultos que conseguiram manter vivo dentro de si o universo infantil da benignidade, por isso ajudavam o MPLA. E as más são todos os adultos. “Ngunga pensava, pensava. Todos os adultos eram

<sup>9</sup> Palavra local da língua Mbunda que significa povoados. Faz parte dos vocábulos que Pepetela deixou no idioma local, sem traduzir para o português, mas dá a tradução dessas palavras no glossário anexado no final do livro.

assim egoístas? (...) O que ele tinha, oferecia. Era generoso. Mas os adultos? Só pensavam neles”. (PEPETELA, 1980, p. 15).

Ngunga ia percebendo que mesmo pessoas importantes para o MPLA como o Presidente Kafuxi, responsável por várias aldeias, eram corruptas. Inclusive Mavinga, comandante do Esquadrão, homem por quem tinha grande admiração, era vaidoso e mentia por isso. “E Ngunga notou que a mesma história não era sempre contada da mesma maneira. De dia para dia, Mavinga aumentava um pouco ou o número de inimigos mortos ou a dificuldade da operação”. (PEPETELA, 1980, p. 22). Para ele, valores como a verdade, a honestidade e a lealdade eram imprescindíveis, mas poucos homens os possuíam.

Além desses, o velho Chipoya que comprava esposas; o comandante Avança, por sua inveja de Mavinga; os portugueses, de maneira geral, chamados de tugas; o agente da PIDE – polícia de Portugal – que comandava os ataques naquela região; o velho cozinheiro, também português, que Ngunga conheceu na prisão; Chivuala que mentiu ao professor União acusando e batendo em Ngunga quando este era inocente. Chivuala ainda era uma criança, mas por fazer coisas más, o protagonista o engloba no grupo dos adultos. “O Chivuala já é quase um homem. É por isso que começa a ficar mau e invejoso”. (PEPETELA, 1980, p. 29). E por fim, Chitangua, angolano que ao ser preso pelos portugueses indicou onde vivia Ngunga e o professor União.

Os personagens adultos que considerava integrantes do meio infantil por conservarem a integridade são: Nossa Luta, amigo que cuidava dele, e União, professor que não revelou informações ao inimigo, aos tugas, quando foi preso. Todos dois morreram pela causa da libertação do país.

Apesar dessa distinção que faz entre as pessoas que conheceu, o protagonista reconhece depois que “(...) todas as pessoas têm defeitos, ninguém é perfeito”. (PEPETELA, 1980, p. 40). E as escolhas de comportamento não têm a ver com as opções políticas, estas estão em prioridade no momento. A causa da independência de Angola era mais relevante. Por isso, os maus que se uniam aos bons, no aspecto de querer a liberdade, eram dignos de honra. Mas os defensores da injustiça e opressão é que não podiam ser considerados nem como maus, ainda menos como humanos.

As pessoas de quem gostara e de quem não gostara vinham-lhe à lembrança: os pais, Mussango, Kafuxi, Imba, Nossa Luta, Mavinga, Chivuala, União. Bons ou maus, todos tinham uma coisa boa: recusavam ser escravos, não aceitavam o padrão colonialista. Não eram como os G. E. ou o cozinheiro da PIDE. Eram pessoas; os outros eram animais domésticos. (PEPETELA, 1980, p. 41).



Em virtude disso, percebe-se que os nomes dos personagens com campo semântico<sup>10</sup> que remete ao positivo e ao bom são aqueles colonizados que lutam pela MPLA, como União, Nossa Luta e Avança. Não há nenhum nome de colonizador, defensor de Portugal ou colonizado corrupto com esse tipo de referência, a eles são dados apenas nomes próprios regionais e comuns como Chivuala, Kafuxi e Chipoya. Há também uma metáfora nessa relação adulto versus criança e o mal versus o bem com Portugal representando o universo adulto e perverso, e Angola simbolizando a criança e seus valores. É um recurso para valorizar a colônia e pô-la em sobreposição à metrópole, a fim de despertar no leitor o desejo de vencer, por meio da guerra, esse mal que oprimia Angola e a impedia de crescer.

Como ainda era um país que estava prestes a nascer a partir da sua independência, Angola, assim como Ngunga, tinha um passado sofrido, mas que busca aprender e construir uma nova história com novos valores, abandonando as velhas normas que já não fazem mais sentido manter. A proposta de novos conceitos e convicções é defendida pelo autor como uma necessidade das futuras gerações de aplicar no país livre, o qual está por vir, deixando de lado os padrões retrógrados. Entre esses padrões obsoletos ainda existentes em Angola e criticados pelo autor estão: a venda de mulheres, o casamento de crianças com homens adultos, a falta de acesso à educação a todos, principalmente às mulheres, entre outros preceitos. “Tinha vontade de gritar, de insultar o Chipoya, os pais de Uassamba, os velhos que defendiam os costumes cruéis, os novos que não tinham coragem de os destruir”. (PEPETELA, 1980, p. 55).

É essa saga de amadurecimento do protagonista desenvolvida na trama, a construção da personalidade e do caráter que metaforiza a história de Angola, a qual está em processo de formação. Ngunga corporifica os ideais do país e as etapas e aprendizagens que precisa enfrentar até conquistar seu espaço como adulto, independente. Essa metáfora da nação angolana com o protagonista ainda criança e em processo de crescimento concede ao leitor a possibilidade de entender e “perdoar” os erros cometidos pelo personagem, dado que toda criança erra por não ter experiência e maturidade suficiente para discernir a melhor forma de agir. Já Portugal, representada pelos valores do adulto, não possui o mesmo “privilegio”, afinal, tem sua história construída há muito tempo, com suas crenças, valores e personalidade

---

<sup>10</sup> Aqui não quisemos nos estender nas concepções teóricas da Semântica Lexical que investiga, basicamente, outros sentidos que podem ser dados à definição de uma palavra num texto. No entanto, sugerimos a leitura de um trabalho nosso intitulado: “Valores de um povo revelados pela linguagem verbal dos cartazes da festa dos caminhoneiros de Itabaiana”, no qual fazemos uma análise dos nomes de algumas bandas de forró por meio dos estudos da Semântica Lexical. Esse texto foi publicado no livro: MARIANO, M. R. P. C. (Org.). *Diversas faces de Itabaiana: análises de imagens discursivas da cidade dos caminhoneiros*. Aracaju: ArtNer Comunicação, 2016.

já bem definidos, a escolha, por exemplo, de colonizar e explorar terras não pode ser vista como um erro de criança, inexperiente, mas como a escolha racional de um adulto mal e egoísta. Isso permite que as errâncias do herói, como matar pessoas, sejam compreendidas não só por ele estar no contexto de guerra, mas também por representar esse processo de construção identitária pelo qual passa o país e o personagem.

Ngunga representa o herói do seu povo, o herói negro o qual luta não só pela própria sobrevivência, mas pela liberdade e pelas condições de vida melhores para toda a nação. “Há personagens da história de um povo que personificam a “alma” desse povo segundo a ideologia que num certo momento seja a dominante”. (KOTHE, 2000, p. 55). Ngunga é um personagem fictício, porém representa a história e os ideais dos angolanos do contexto da guerra colonial, é a corporificação das ideias desse povo, é ao mesmo tempo um e todos, dessarte, o herói representa o coletivo.

Nesse sentido, Cândido (1976) diz que o enredo, os personagens e as ideias, estas entendidas como sinônimo de significados e valores, são os três elementos centrais dos romances e estão fortemente unidos naquelas narrativas bem produzidas. Mesmo sendo o personagem quem vive os outros dois principais componentes do romance, ele não pode ser entendido como o único elemento essencial da estrutura desse gênero. Ao fazer um comparativo entre o ser vivo e o ser fictício, o autor afirma que “a personagem é mais lógica, embora não mais simples, do que o ser vivo”. (CÂNDIDO, 1976, p. 59). Mais lógica porque o escritor consegue, por meio dos recursos de caracterização, passar a impressão para o leitor de que o personagem é um ser humano complexo e ilimitado, mas na nossa imaginação de leitor ele é um todo com coerência lógica.

Sobre a caracterização geral de tipos de personagens, a distinção dada por Forster de personagens planos e esféricos é a mais aceita até hoje pelos estudiosos da área. O primeiro tipo, o plano, é o daqueles personagens simples de caracterizar, os quais não mudam com o decorrer da história; e o segundo tipo é o de seres mais complexos, que surpreendem o leitor com suas ações. Sobre isso, Kothe (2000) declara que o personagem plano é sempre uma representação baixa dos seres reais porque lhe falta veracidade. “Todo personagem que apenas corporifique qualidades positivas ou negativas é um personagem trivial, pois foge à natureza contraditória das pessoas e não questiona os próprios valores”. (KOTHE, 2000, p. 58). Pois as pessoas são fragmentadas, não se entende mais os seres humanos naquela ideia maniqueísta de bem ou mal, mas sim como portadores de múltiplos sentimentos e modos de se comportar. “Os seres são, por sua natureza, misteriosos, inesperados”. (CÂNDIDO, 1976, p. 56).

Nessa lógica, pode-se dizer que em *Aventuras de Ngunga* o protagonista é esférico por ser complexo e estar sempre surpreendendo o leitor, porém, além disso, Ngunga demonstra essa condição múltipla de bem e mal que convive em todos os humanos. É necessário também ressaltar que a falta de valores positivos como paciência e calma não são vistos no personagem por ele recusar o papel do angolano como homem submisso, a revolta demonstra a exaustão do povo com a mentira e a corrupção. É, então, exemplo de um notável personagem que compõe a literatura mundial e não apenas angolana. “Um grande personagem nunca é patrimônio exclusivo de uma nação. Assim que ele alcança um nível artístico, passa a fazer parte do progresso de toda a humanidade”. (KOTHE, 2000, p. 55). No contexto dessa citação, Kothe (2000) está se referindo à problemática da classificação de literatura por país de origem e o autor defende que a identificação da obra seja dada apenas como literatura, por entender a obra de arte como aberta a todos os humanos e não limitada a um só povo.

Numa outra perspectiva do texto, agora, observamos a preocupação do autor com o leitor do contexto colonial de Angola, crianças e combatentes, por meio de uma ficção capaz de evidenciar a luta diária dos guerrilheiros para conseguir adeptos à causa revolucionária do MPLA. Por exemplo, nessa fala do Presidente Kafuxi que convence Ngunga a trabalhar ao máximo, pois o povo que não podia lutar contribuía com doações de alimentos aos combatentes: “Não sabes que o nosso país está em guerra? Para nos libertarmos, temos de trabalhar muito. É preciso produzir muito para os guerrilheiros. (...) É o povo quem deve dar comida aos guerrilheiros”. (PEPETELA, 1980, p. 12). E aos demais leitores, situados fora desse contexto de colonização, a não aceitarem a injustiça e a arbitrariedade onde estiverem situados: “Nunca te esqueças de que és um pioneiro do MPLA. Luta onde estiveres, Ngunga!”. (PEPETELA, 1980, p. 38).

Aprofundando essas ideias sobre o leitor, Umberto Eco (2003) elucida que um texto tende sempre ao propósito de construir um duplo leitor modelo. Leitor modelo é aquele leitor que o autor deseja alcançar, o modelo que pensa ser o seu público quando escreve o texto. Assim, o autor deixa remissões intertextuais esperando que seu leitor modelo as perceba.

O de primeiro nível chama de semântico, e o segundo, de semiótico ou estético.

Em palavras pobres, o leitor de primeiro nível quer saber o que acontece, aquele de segundo nível como aquilo que acontece foi narrado. Para saber como a história acaba, geralmente basta ler uma única vez. Para transformar-se em leitor de segundo nível é preciso ler muitas vezes, e certas histórias deve-se lê-las ao infinito. (ECO, 2003, p. 208).

Para ele também, nenhum leitor nasce de segundo nível, mas torna-se um após ter sido um bom leitor de primeiro nível. Além disso, não é só o texto bem elaborado que permite

esses dois tipos de leitores, a pluralidade de sentidos está em praticamente todos os textos. No entanto, acredita que o leitor intertextual, de segundo nível, sempre é privilegiado na leitura.

Um importante estudioso do papel do leitor, Wolfgang Iser, estabeleceu a definição de leitor implícito em 1972, significado esse que casa com a aceção de Eco de leitor modelo. Isso porque Iser entende que o texto cria para o leitor real um modelo com algumas instruções para compor alguns sentidos do texto. Sendo, então, o leitor implícito uma estrutura textual construída pelo autor, assim como o leitor modelo.

O leitor implícito propõe um modelo ao leitor real; define um ponto de vista que permite ao leitor real compor o sentido do texto. Guiado pelo leitor implícito, o papel do leitor real é ao mesmo tempo ativo e passivo. Assim, o leitor é percebido simultaneamente como estrutura textual (o leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real). (COMPAGNON, 1999, p. 149).

Podemos dizer então, de acordo com as concepções de Eco de leitor modelo de primeiro e de segundo nível, que em *As Aventuras de Ngunga* o leitor modelo de primeiro nível, o semântico, é o público inserido em Angola no contexto colonial da guerra de libertação. Aqueles para quem foram destinados os primeiros trezentos exemplares de forma mimeografada em 1973 pela Frente Leste de Angola, pois não tinham ainda erudição suficiente para apreciar os recursos estéticos do texto, por estarem no nível de alfabetização, descobrindo os textos literários. E o leitor modelo de segundo nível, o estético ou semiótico, aqueles que leram e lerão a obra num contexto separado daquele da guerra colonial, os que estão interessados não só no enredo, mas também na linguagem, no modo como se constrói a literariedade do texto.

A crítica levantada contra Iser e Eco por muitos autores, inclusive Compagnon (1999), dá-se porque entendem que o pensamento teórico de Iser e Eco demonstra que o leitor está já limitado a uma possibilidade de interpretações estabelecidas pelo autor e, portanto, toda a evolução da estética da recepção para valorar o leitor teria sido em vão. No entanto, é preciso esclarecer que as definições de leitor modelo e leitor implícito não delimitam as associações e significados possíveis que o leitor real pode desenvolver de um texto. Apenas estabelecem que existem caminhos possíveis de interpretações indicados pelo autor. Até porque, o texto é resultado da leitura que fazemos dele, e não um objeto controlado pelo autor. O texto é uma potência que o leitor desenvolve como quer. As interpretações de uma obra, por exemplo, são inúmeras porque estão condicionadas à visão de cada leitor, ao seu horizonte de expectativa ou repertório.

Hans Robert Jauss, famoso pesquisador da Escola de Constança, e um dos fundadores da estética da recepção no final dos anos 1960, cria o termo *horizonte de expectativa*,

definindo-o como o conjunto de todas as situações e textos que constituem a identidade de cada ser humano. Assim, nenhuma pessoa possui o mesmo horizonte de expectativa que outra.

Nessa perspectiva, é sabido com os estudos da estética da recepção que a leitura caminha em duas direções, para frente e para trás. Isso porque a experiência da leitura faz o leitor reformular seus valores sobre tudo que está arquivado em sua bagagem para rever seus princípios. Esse conjunto de convenções que constitui um leitor é o que Jauss chama de horizonte de expectativa e Iser de repertório. “É o conjunto de normas sociais, históricas, culturais trazidas pelo leitor como bagagem necessária à sua leitura. Mas também o texto apela para um repertório, põe em jogo um conjunto de normas”. (COMPAGNON, 1999, p. 150).

Jauss faz também a distinção entre dois tipos de horizonte de expectativa do leitor. O primeiro, intraliterário, diz respeito ao conhecimento prévio sobre aspectos estéticos dos textos, como os gêneros e a linguagem. O segundo, extraliterário, está relacionado ao mundo real, social, aquele que o leitor está estabelecido.

Para o estudioso, por meio da reconstrução desses horizontes de expectativas pode-se chegar a entender porque uma mesma obra é recebida de maneiras diferentes em épocas diferentes. Pois a interpretação de um texto varia sempre de acordo com a disposição estética, social, histórica e pessoal da recepção.

*As Aventuras de Ngunga* tem, à primeira vista, mais roupagem fictícia do que histórica para atribuir melhor compreensão ao seu leitor modelo de primeiro nível; aquele que estava em Angola no momento da guerra colonial, quando o romance foi lançado pela primeira vez, levando em consideração que ele foi pensado, no primeiro momento, para crianças em processo de alfabetização. No entanto, o texto não é privado de discussões histórico-sociais importantes, pelo contrário, o autor insere tão bem essas questões na trama que a obra foi lançada como gênero textual cartilha, o qual aparenta ausência desses questionamentos.

Podemos perceber, por exemplo, que Pepetela, por conhecer o horizonte de expectativa intraliterário de seu leitor modelo, que não tinha tanta bagagem literária, escolhe utilizar elementos textuais mais próximos da realidade desse leitor. Adota o gênero narrativo, bastante conhecido pelos nativos, que já eram familiarizados com narrativas orais. Opta pelo uso da linguagem simples com várias descrições de rituais e costumes locais para valorizar os conhecimentos dos de pouca leitura, ao invés de excluir ou menosprezar. Quanto ao horizonte de expectativa extraliterário, não poderia conhecer melhor, afinal, convivia no mesmo

momento histórico, social e cultural que o seu leitor modelo, o contexto da guerra colonial de Angola.

Nesse sentido, enfatizamos a importância que Pepetela em *As aventuras de Ngunga* dá ao leitor, tanto por construir o recurso estético do narrador que conversa com o seu leitor, para aproximar-se do público, quanto por ter pensado numa literatura capaz de alcançar os angolanos daquele contexto e leitores de qualquer outro momento e espaço, como faz uma boa obra de arte literária.

Levando em consideração essas perspectivas acerca da recepção, defendemos a hipótese de que Pepetela escreve pensando num tipo de leitor: o leitor-escritor, aquele que rompe a barreira de simples público, solicitando dele que seja um coautor da sua narrativa. Por isso a importância da estratégia da conversa com o leitor, que aparece em todo o texto e principalmente no capítulo final, para que o leitor inserido no mesmo intertexto histórico do protagonista seja um agente e produza uma reação, ou seja, lutar pela libertação de Angola.

Podemos identificar esse pedido de intervenção, por exemplo, num fragmento do último capítulo: “se Ngunga está em todos nós, que esperamos então para o fazer crescer? Como as árvores, como o massango e o milho, ele crescerá dentro de nós se o regarmos. Não com água do rio, mas com ações”. (PEPETELA, 1980, p. 59). No sentido do leitor inserido no contexto da guerra, a ação é lutar contra o sistema colonial. Afinal, como já foi mencionado, esse romance foi escrito no intuito de despertar o nacionalismo e, conseqüentemente, a vontade de defender a liberdade da pátria angolana.

Por outro lado, o texto não fica limitado apenas aos leitores da guerra colonial de Angola, mas a qualquer outro inserido em seja qual for o lugar ou época, o que testifica a autenticidade estética e literária do texto. Afinal, o sentimento de inconformidade com a injustiça e a vontade de viver num mundo melhor estão naqueles que se identificam com a personalidade de Ngunga: “ou talvez Ngunga tivesse um poder misterioso e esteja agora em todos nós, nós os que recusamos viver no arame farpado, nós os que recusamos o mundo dos patrões e dos criados, nós os que queremos o mel para todos”. (PEPETELA, 1980, p. 59).

## **1.2 Angola e sua literatura entre guerras**

Angola localiza-se na Costa Ocidental do continente africano e, de acordo com o censo demográfico de 2014, apresenta aproximadamente 25 milhões de habitantes. O país colonizado por Portugal tornou-se independente em 11 de novembro de 1975, atualmente

possui um regime político democrático parlamentar e tem como língua oficial o Português<sup>11</sup>. Sobre isso, é importante frisar que, apesar de apenas o Português ser o idioma oficial, há diversas línguas nacionais que são utilizadas no dia a dia como veículo de comunicação. Apesar da imposição, “a língua portuguesa não conseguiu fixar-se em todo o território devido à limitada utilização que as populações africanas dela faziam, principalmente nas zonas rurais, permanecendo as línguas nacionais relativamente intactas<sup>12</sup>”. E depois da independência do país essas línguas também passaram a ser consideradas nacionais. É comum, no país, que as mídias de massa, como as emissoras de rádio, transmitam seus programas em várias línguas nacionais. Cerca de 90% dos angolanos são de origem bantu e a língua com maior número de falantes é a Umbundo. Mbunda, a língua em que Pepetela escreve *As Aventuras de Ngunga* é de origem bantu e também é falada em Angola.

Como comumente acontece nos países que foram colonizados, o idioma da metrópole é instituído à força, mas ao escrever *As Aventuras de Ngunga* em Mbunda, Pepetela valoriza os aspectos nacionais locais, afirmando a necessidade de manter a identidade do país que estava sendo atacada por Portugal. A língua no contexto da guerra colonial é uma ferramenta de luta contra o opressor, mostra a resistência do povo, afinal, um povo sem sua língua está sem sua identidade, está apagado.

No que concerne à independência conquistada mediante vários anos de lutas, destaca-se que o ato não solucionou os diversos problemas sociais e econômicos existentes em Angola. Perguntado em entrevista<sup>13</sup> como via o país, depois das guerras que enfrentou, Pepetela fez a seguinte declaração.

Houve grandes avanços nalguns campos, noutros avançamos pouco. O país está a crescer economicamente, está a conseguir repor infra-estruturas fundamentais e tem havido crescimento económico. Mas não tem havido suficiente desenvolvimento humano. Há uma grande precariedade nas condições de vida. Metade da população é pobre. Está-se a crescer em termos de educação, mas ainda não conseguimos pôr todas as crianças na escola, o que deveria estar feito há muito tempo. Conseguimos isso em 1980 e depois houve um retrocesso. Avançou-se no campo da saúde, com uma diminuição da mortalidade em geral e da infantil em particular. Mas há ainda uma grande diferenciação social. Há uns poucos que são muito ricos, e que gostam de mostrar que o são, e uma grande maioria da população que é muito pobre. Há ainda um grande caminho a percorrer. Devia-se ter andado mais depressa nesse sentido. Há dinheiro mal aplicado e os mais fracos pagam sempre. Mas não é só aqui. É igual em todo o mundo.

<sup>11</sup> Dados retirados do Instituto Nacional de Estatística. Disponível em: [http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=generics\\_detail&generics\\_detail\\_qry=BOUI=770278&actualmenu=770272](http://www.ine.gov.ao/xportal/xmain?xpid=ine&xpgid=generics_detail&generics_detail_qry=BOUI=770278&actualmenu=770272). Acesso em: 02 de junho de 2016.

<sup>12</sup> Informações fornecidas pelo site: [http://www.info-angola.ao/index2.php?option=com\\_content&id=119](http://www.info-angola.ao/index2.php?option=com_content&id=119). Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

<sup>13</sup> Entrevista disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/nao-se-festeja-a-morte-de-ninguem-entrevista-a-pepetela>. Acesso em: 14 de agosto de 2016.

No entanto, torna-se válido frisar que a história angolana começou a ser registrada e indagada antes mesmo de sua independência política. A partir da imposição de costumes, valores e ideais advindos do processo de colonização, a cultura de matriz africana passou a ser omitida e desvalorizada em detrimento dos ideários europeus e é neste universo controverso que surgem as produções literárias, como forma de expressar e resgatar aspectos até então silenciados.

Quanto à literatura, Chaves (2004) afirma ser marcada pela história, sendo que a colonização deixou vários indícios nos países que aos poucos conquistaram sua independência, uma vez que:

Como herança o colonialismo deixava uma sucessão de lacunas na história dessas terras e muitos escritores, falando de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas, parecem assumir o papel de preencher com o seu saber esse vazio que a consciência vinha desvelando. (CHAVES, 2004, p.147).

Neste sentido, a proposta literária angolana inicial calcava-se na abordagem do passado como forma de recuperar e compreender as lacunas advindas do período colonial. Seguindo Chaves (2004), é na tentativa de recuperar o passado que se desvenda a natureza do colonialismo, apontando a exploração econômica e a despersonalização da cultura africana.

De acordo com Fonseca e Moreira, a literatura de Angola demonstra o paradoxo vivenciado pelos escritores, enfatizando o contraponto entre sociedade colonial e sociedade africana; e o uso da língua portuguesa em realidades complexas. Para Chaves (2002), a literatura em estudo surgiu em um cenário de dificuldades, pois a língua utilizada pelos escritores destoava das matrizes nacionais. Além disso, a pluralidade linguística, os altos níveis de analfabetismo e a autoridade colonial dificultavam a escolha do registro e a apresentação do tema por parte dos escritores.

Fonseca e Moreira (2012) citam Manuel Ferreira (1989), o qual destaca quatro momentos no surgimento desse tipo de literatura: o teórico (alienação cultural absoluta do escritor), o de Percepção da realidade (primeiros sinais de sentimento nacional), o de Consciência de colonizado (desalienação) e o de Independência nacional (liberdade e criatividade).

Segundo Chaves (2004), assim como no romantismo brasileiro do século XIX, as primeiras produções literárias de Angola buscavam valorizar elementos próprios e sinais positivos em uma visão de mundo peculiar, apontando elementos da natureza e da cultura popular; desnaturalizando a situação em vigor e almejando transformações, além de enfatizar associações com a infância. Outro ponto enfatizado é a presença da oralidade, (muitos textos



eram escritos em forma de conversa) destacando o embate entre o aspecto colonial e o nacional, pois não havia formas de recuperar totalmente o passado desvinculando-se da língua escrita. Assim, esse modelo literário almejava uma ruptura com os padrões pré-escritos de base colonial, dando espaço para uma palavra nova e apontando ideais de nacionalidade vislumbrados.

Essa perspectiva, apesar de quase toda a literatura angolana ser escrita em língua portuguesa, não descarta a resistência, observada com maior destaque no campo semântico e lexical. Constatada a partir da desobediência aos padrões linguísticos impostos, neologismos e empréstimos linguísticos, objetivando agregar à obra a perspectiva cultural africana. Desse modo, “instrumento de afirmação da nacionalidade, a literatura será também um meio de conhecer o país, de mergulhar num mundo de histórias não contadas, ou mal contadas inclusive pela chamada literatura colonial”. (CHAVES, 2004, p.154).

O estudo de Fonseca e Moreira destaca alguns escritores e obras significativas no contexto literário angolano, como José da Silva Maia Ferreira – *Espontaneidades da minha alma: às senhoras africanas* (1849) e Alfredo Troni - folhetim *Nga Muturi* (1882). São considerados também precursores da moderna literatura de Angola: Antonio de Assis Junior, Castro Soromenho e Oscar Ribas, uma vez que abordavam nas produções literárias aspectos culturais e sociais. No mesmo viés, em 1948, estudantes e intelectuais angolanos lançaram, em Luanda, o brado *Vamos descobrir Angola*, objetivando romper com a aculturação trazida pela colonização, valorando Angola e sua cultura.

Quanto à produção poética de Angola, as autoras enfatizam três períodos, sendo o primeiro de 1950 a 1960, com a conscientização da problemática angolana, destacando a terra, a gente e suas origens. Nesta fase os escritores buscavam a valorização do africano, o protesto anticolonial e temáticas como identidade, fraternidade e a terra angolana como pátria-mãe; destacava-se, ainda, a poesia de fundo emocional com intenção didática e pedagógica.

O segundo período, na década de 1970, aponta inovações estéticas, com ênfase em maior rigor literário e experimentalismos. O terceiro e último momento, na década de 1980, enfatiza uma nova geração de escritores com ecletismo marcante, tencionando uma linguagem precisa, transgressora e com marcas próprias.

Assim como posto nos tópicos anteriores, a produção literária dos países africanos, e em especial de Angola, surgiu em meio às amarras da guerra, embasado no desejo de liberdade e reconstrução histórica. O processo impositor colonial silenciou durante décadas muitas vozes, que aos poucos (re) surgiram defendendo e reinventando ideais próprios. E, é

neste universo emblemático e atrativo que surge a literatura, revelando a história, cultura e identidade de uma nação.

### **1.3 A Lei 10.639/03: uma importante conquista na luta contra o racismo**

No Brasil, a base do racismo está ligada ao período da escravidão. Após a Abolição, em 1888, o negro não teve oportunidade de inserção em qualquer meio de trabalho assalariado, pois o governo não criou qualquer tipo de reparo ou projeto para incluí-lo nos setores básicos da sociedade como o trabalhista e educacional.

Na verdade, a Abolição constitui um episódio decisivo de uma revolução social feita pelo branco e para o branco. Saído do regime servil sem condições para se adaptar rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e à modernização, o “homem de cor” viu-se duplamente espoliado. Primeiro, porque o ex-agente de trabalho escravo não recebeu nenhuma indenização, garantia ou assistência; segundo, porque se viu, repentinamente, em competição com o branco em ocupações que eram degradadas e repelidas anteriormente, sem ter meios para enfrentar e repelir essa forma mais sutil de despojamento social. (FERNANDES, 1972, p. 47).

Dessa feita, muitos negros permaneceram nas senzalas, servindo aos senhores de engenho, por não ter possibilidade de traçar outro caminho. Uma vez que para a sociedade, o negro jamais esteve no mesmo patamar que o branco pobre, pois este era tomado como superior àquele em virtude das ideologias racistas que vigoravam na época. Por causa disso, “a alternativa para o escravo passou a ser ou a mera vida de subsistência como posseiro em sítios marginais, ou a condição subalterna de agregado que subsistiu ainda depois da abolição do cativeiro. De qualquer modo, ser negro livre era sempre sinônimo de dependência”. (BOSI, 1992, p. 24).

No Brasil, teóricos como Sílvio Romero na *História da literatura brasileira* (1888) e Francisco Adolfo de Varnhagen na *História geral do Brasil* (1855) baseados nas teorias do racismo científico, desenvolvidas na Europa do século XIX, pregavam que o nosso país só iria evoluir e se firmar se houvesse um “branqueamento racial”. “Ambos abraçaram a ideia da “nação” como unidade racial e cultural, resultante do cruzamento das três raças, rumo ao progressivo branqueamento”. (VENTURA, 1991, p. 42). E ainda durante muito tempo, mesmo depois dessas teorias já terem sido invalidadas na Europa, continuaram vigorando no Brasil. “A crítica literária e a história social se orientaram até 1930 pelas noções de *raça* e *natureza*, o que explica a grande recepção do positivismo, do evolucionismo e do racismo”. (VENTURA, 1991, p. 41).

*A teoria etnográfica hierarquizada* desenvolvida por Sílvia Romero no fim do século XIX, por exemplo, também foi adotada por alguns teóricos. Nessa tese, “o negro é apresentado como superior ao indígena, e o branco como mais evoluído do que ambos”. (VENTURA, 1991, p. 49). Então, de acordo com essa ideologia, mesmo que algum negro tenha melhores condições físicas ou de habilidade para desenvolver determinado trabalho do que um branco pobre, o branco está sempre em posição de vantagem por sua superioridade racial. E isso só contribuiu para que os negros trabalhassem nos espaços mais desumanos e sem possibilidade de ascender socialmente.

Para Ventura (1991), a teoria de Sílvia Romero estava ancorada na crença de diferenças étnicas em que uma raça era superior a outra, racismo; e o mais evoluído e apto ao meio iria eliminar o mais fraco, evolucionismo. Calculava que o negro e o índio não vingariam por meio do cruzamento com o branco e, assim, em três ou quatro séculos a sociedade brasileira seria completamente branca. Em virtude disso, defendia a miscigenação, mistura entre raças para procriar, porque era o único meio do negro e do índio comporem a futura população branca do país. Além disso, os brancos seriam mais procurados como parceiros sexuais por terem o gene mais forte, o que favorecia para as descendências serem mais claras.

Esse pensamento era compartilhado entre vários estudiosos que defendiam a superioridade branca perante as outras etnias. Os indígenas, por exemplo, foram logo eliminados e rebaixados nessa “hierarquia” quando os colonizadores perceberam que eles não trariam riquezas por meio do seu trabalho escravo para os portugueses. O índio era considerado mais inferior do que o negro. Como reflexo desse pensamento, Freyre (2003, p. 342) afirma: “o índio ficou logo no segundo plano. Achatado na sua inferioridade cultural. Inútil e incapaz, dentro do sistema de colonização que ia criar a economia brasileira”. Na verdade, essas teorias sobre subalternidade e racismo buscavam mascarar e legitimar as explorações a que os índios e negros foram subjugados para conceder autoridade ao colono.

O colono incorpora, literalmente, os bens materiais e culturais do negro e do índio, pois lhe interessa e lhe dá sumo gosto tomar para si a força do seu braço, o corpo de suas mulheres, as suas receitas bem-sucedidas de plantar e cozer e, por extensão, os seus expedientes rústicos logo indispensáveis, de sobrevivência. (BOSI, 1992, p. 28).

O sociólogo Gilberto Freyre, apesar da enorme contribuição que deu ao mapear a condição colonial no nordeste açucareiro do nosso país, era um crente da teoria racial de Sílvia Romero. Mesmo negando o racismo científico, tornou-se defensor da mistura étnica, ou da formação de uma cultura sincrética para que o cruzamento entre as raças fosse a

representação da identidade nacional brasileira. Louvando a força do mulato, o que o historiador propunha era que a etnia negra fosse dissolvida por meio dessas misturas. Muitos estudiosos defendiam a mestiçagem como símbolo da identidade nacional, o que tornou o racismo no Brasil uma forma velada de existir. “O abandono oficial do racismo tornou, ao contrário, mais entusiástica a valorização da mestiçagem como “síntese” de raças e culturas e definição de uma “identidade” nacional”. (VENTURA, 1991, p. 66). Em *Casa-grande e senzala*, Gilberto Freyre, louva o português por se misturar aos negros, sem preconceitos, demonstrando, no texto, um período de escravidão não violento nem cruel. Além disso, exalta a força do negro para justificar a sua escravidão como necessária para a evolução do país. Como se vê em:

Tenhamos a honestidade de reconhecer que só a colonização latifundiária e escravocrata teria sido capaz de resistir aos obstáculos enormes que se levantaram à civilização do Brasil pelo europeu. Só a casa-grande e a senzala. O senhor de engenho rico e o negro capaz de esforço agrícola e a ele obrigado pelo regime de trabalho escravo. (FREYRE, 2003, p. 323).

O pensamento de atribuir a violência aos negros como única alternativa para “domesticá-los” estava alicerçada na ciência do período. Nina Rodrigues, médico-legista e pesquisador dos africanos no Brasil, entendia o negro e o índio como tendente à loucura, paranoia e criminalidade por serem de uma fase evolutiva atrasada. “A domesticação do índio e a submissão do negro seriam incapazes de transformá-los em homens civilizados, pela sua inferioridade evolutiva. O castigo e a violência poderia contê-los, mas não os fariam adquirir consciência do direito e dever”. (VENTURA, 1991, p. 54).

Em virtude dessas ideologias que pregavam o branqueamento e a miscigenação racial, em 1890, o programa imigrantista de europeus considerados de etnias superiores foi uma estratégia para acelerar esse processo de “clarear” a população. Asiáticos estavam excluídos do programa. Os japoneses e outros imigrantes brancos só foram aceitos no país depois que os europeus tiveram dificuldades para chegar aqui. O que fortalece a campanha que o Brasil é plural, com diversidade étnica e que acolhe as diferenças.

Quando autores como Sílvio Romero e Gilberto Freyre, por exemplo, exaltam o mulato, estão louvando a esperança de que o apagamento da etnia negra do país acontecesse, e a crença deles era que com o tempo, o mulato pudesse se assumir de etnia branca e se comportar como tal.

A questão consistia, literalmente, em obter a identificação desses indivíduos aos interesses e valores sociais da “raça dominante”. Como o controle do início e do fim de tais mecanismos se concentrava nas mãos de representantes dessa “raça”, tal problema foi resolvido de forma pacífica e eficiente. Criou-se e difundiu-se a

imagem do “negro de alma branca” – o protótipo do negro leal, devotado ao seu senhor, à sua família e à própria ordem social existente. (FERNANDES, 1972, p. 27).

Noutro caminho, uma ideologia criada no Brasil que até hoje está imbricada nos brasileiros é o mito da “democracia racial”. Esse mito tem influenciado para que haja a crença que não existe racismo no país e assim os debates sobre o assunto e políticas de reparo às injustiças a esse grupo não aconteçam. O racismo é real no Brasil, todos os brasileiros já viram um caso, ouviram uma piada inferiorizando o negro ou até vivenciaram seus avós sendo altamente racistas e pregando o preconceito. No entanto, o negro brasileiro é quem mais entende do assunto porque precisa enfrentar o preconceito, todos os dias, nesse país que esconde o crime do racismo no discurso da democracia racial.

Fernandes (1972) conta que, em 1950, a UNESCO – Organização das Nações Unidas – promoveu um projeto de pesquisa no Brasil buscando mapear a realidade racial brasileira. Contou com a colaboração de pesquisadores como Thales de Azevedo, René Ribeiro, Oracy Nogueira, Costa Pinto, entre outros. E a hipótese a que chegaram foi que no Brasil o preconceito racial era um caso neutro. Baseados na ausência de tensões e conflitos manifestos, a ideia era que todas as etnias viviam de forma democrática nessa terra. O intuito da UNESCO era usar o Brasil como propaganda de nação com boa relação racial para servir de exemplo a outros países.

Diante disso, alguns questionamentos foram levantados para rever essa afirmação. Como, por exemplo: a ausência de conflitos públicos raciais é índice suficiente de que não há racismo no país? O que se observou é que aqui o racismo é velado e sonegado.

Todavia, isso não significa que os negros ficaram sujeitos a esse mito sem buscar transformar essa ideologia. Em várias partes do país, organizaram movimentos sociais para buscar garantias de direitos. Nesse sentido, fazemos, em seguida, um resumo rápido de como essas organizações se constituíram.

Em 1889, um ano após a abolição da escravidão ter sido sancionada, a República passa a ser o novo sistema político do país. E, de acordo com Domingues (2007), é já no primeiro ano da República que movimentos sociais começam a ser organizados buscando condições de igualdade racial. Como o propósito desses movimentos era, na maioria deles, combater o racismo, foram chamados de Movimento Negro todos os grupos e organizações que lutavam por esse objetivo. Domingues (2007) divide a história do Movimento Negro no Brasil em três momentos. Primeiro, de 1889 a 1937. Depois, de 1945 a 1964. E, por último, de 1978 a 2000.

Na primeira fase, várias associações de negros estavam ativas e espalhadas pelo país, desenvolvendo ferramentas de combate à discriminação. Um mecanismo de luta, dessas associações, foi a criação e circulação de jornais escritos por negros com temática voltada apenas para os desafios diários do negro. Um importante meio de denúncia das mazelas enfrentadas por esse grupo na sociedade.

No entanto, o maior passo de combate desenvolvido, nessa primeira fase, foi a fundação da Frente Negra Brasileira – FNB em São Paulo, no ano de 1931. Essa entidade conseguiu associar um grande número de adeptos à causa do grupo, com maior preocupação e organização política.

De 1937 a 1945, com a ditadura Varguista do Estado Novo, não houve possibilidade de luta em virtude da repressão a todos os movimentos contrários à política de Getúlio Vargas. Por isso, esses anos estão fora da classificação de Domingues. Mesmo assim, em 1943, na cidade de Porto Alegre, surge a União dos Homens de Cor – UHC. E também em 1944, o Teatro Experimental do Negro – TEN.

Nesse sentido, na segunda fase do Movimento Negro (1945-1964) são o UHC e o TEN os maiores grupos sociais que crescem e ganham visibilidade. Fundado no Rio de Janeiro, e tendo por líder Abdias do Nascimento, o TEN conseguiu grandes conquistas como fundar o Museu do Negro e o Instituto Nacional do Negro. Além disso, oferecia cursos de alfabetização à população que não tinha possibilidade de acesso à educação. Havia uma preocupação de criar uma legislação que garantisse a igualdade de direitos e combatesse a discriminação racial no país.

É importante salientar que o acesso à educação era dificultado para os negros. Muitas crianças e adultos não tinham oportunidade de estudar, e como o trabalho era sempre mal remunerado e de péssimas condições, o tempo era dedicado apenas a trabalhar para poder sobreviver. As crianças também precisavam conseguir renda para ajudar a família, e o estudo ficava, assim, impossibilitado. Defendendo a importância da educação e sabendo da sua dificuldade de acesso, o Movimento Negro fornecia aulas em suas organizações, priorizando a alfabetização dessas pessoas. “Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras”. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 140). E essa preocupação foi uma meta desde o início de atuação do Movimento Negro no país: “(...) o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos”. (GONÇALVES e SILVA, 2000, p. 142).

Depois de 1964, mais uma vez, infelizmente, o Movimento Negro fica silenciado. Durante 1964-1978, a ditadura militar exilava e reprimia qualquer manifestação ideológica contra o regime ditatorial. E assim as discussões sobre a temática racial foram sufocadas.

Já no terceiro momento (1978-2000), ainda durante a ditadura militar, em 1978, com a iniciativa de vários grupos como o estudantil e racial, surgiu o Movimento Negro Unificado – MNU. Só a partir desse momento o movimento negro volta a ter organização para batalhar no campo político. O MNU foi um marco importante na história porque uniu todos os grupos que lutavam contra o racismo no país e conseguiu muitos adeptos para a causa.

O MNU em 1982, no seu Programa de Ação, defendia a introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares. Essa foi a primeira tentativa pública de inserir na escola a História africana e dos afrodescendentes como tentativa de combate ao racismo.

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, 2007, p. 115).

O MNU atua até hoje buscando valorizar a cultura negra e lutando contra o racismo. Uma das conquistas do movimento foi inserir o vocábulo negro no dia a dia para substituir as expressões “homem/mulher de cor” que eram usadas, atribuindo o orgulho ao invés das conotações pejorativas que estão associadas à palavra. Como incentivo para que o negro possa assumir sua condição racial, o substantivo foi adotado para nomear todos os descendentes de africanos escravizados no país. Depois, vieram os termos afrodescendente e afro-brasileiro.

Dos anos 2000 até os dias de hoje, Domingues (2007) fala de uma nova possibilidade de luta, a que está ligada aos jovens pelo movimento *hip-hop*. Contudo, ainda não se pode afirmar que o *hip-hop* seja uma nova fase de luta porque não tem uma proposta política de combate ao racismo, apesar de misturar denúncia social e racista nas letras das canções.

Noutro caminho, mas ainda nesse ínterim, destacamos quais leis foram criadas sobre a temática e quais delas regem a educação atualmente.

Apenas em 1951, foi aprovada a primeira lei contra o racismo no Brasil, a Lei 1.390. Ela foi nomeada em homenagem ao seu autor Afonso Arinos. Em 1950, no Rio de Janeiro, a bailarina negra e americana, Katherine Dunham, foi impedida de se hospedar no Hotel Serrador. A notícia ganhou destaque e serviu de impulso para Afonso Arinos propor a lei. Essa lei, no entanto, apenas tornava em contravenção penal o preconceito de cor. Depois de

quarenta anos de sua existência, quando o autor da lei morreu, nenhuma prisão havia sido decretada com base nela.<sup>14</sup> A maior conquista da Lei Afonso Arinos foi suprimir o mito da “democracia racial” no Brasil, pois até então não existia nenhuma lei que contemplasse a questão do preconceito racial.

Apenas em 1988, cem anos após a abolição da escravidão, a Constituição Federal, em seu artigo 5º, estabelece que todas as etnias são iguais perante a lei, devendo gozar dos mesmos direitos e deveres. Como o racismo é crime, a lei se aplica a todos os cidadãos e instituições. É um avanço, mas devemos considerar que se passou um século para que a realidade de preconceito e discriminação do negro fosse reconhecida como problema a ser combatido na nossa sociedade.

Depois disso, só em 1989, com a promulgação da Lei 7716/89, passava a ser crime o racismo, com penas que podem chegar a cinco anos de prisão. E no inciso XLII, agora o crime de racismo passa a ser inafiançável. Essa Lei, 7716/89, foi redigida pelo deputado negro Carlos Alberto Oliveira. Em 1997, a lei contra o racismo foi ampliada, incluindo ofensas por cor de pele e origem suscetíveis a punição. Dessa vez, foi o deputado Paulo Paim, também negro, quem elaborou o projeto.

Sobre as leis voltadas à educação que buscam extinguir a discriminação aos afrodescendentes, elas são recentes, e a que ganhou mais destaque foi a 10.639/03.

Quanto a isso, o sistema educacional brasileiro está organizado em sistemas de ensino, público e privado, mantidos e supervisionados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Toda a estrutura educacional é regulamentada pela Constituição Federal de 1988, além da Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é a principal norteadora da educação no país.

Depois da Constituição Federal, O art. 26 §4 da Lei 9.394/1996 prevê que o ensino da história do Brasil fale sobre as etnias e culturas que contribuíram para a formação do povo brasileiro, em especial a indígena, europeia e africana.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) também foram criados em 1996 pelo governo federal e são diretrizes separadas por disciplina escolar, do ensino fundamental e médio, que orientam e sugerem ao professor conteúdos e a maneira de trabalhá-los em sala de aula. São adotados desde 1997 no ensino escolar nacional e as questões como preconceito, cultura e orientação sexual ficaram separadas numa temática chamada temas transversais. O objetivo é despertar a criticidade dos alunos e trabalhar temas referentes à vida em sociedade,

---

<sup>14</sup> Informações encontradas em: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/criada-lei-afonso-arinos-primeira-norma-contra-racismo-no-brasil-10477391>. Acesso em 02 de agosto de 2016.



de maneira geral, em todas as disciplinas que compõem o currículo escolar atual. No PCN de língua portuguesa do ensino fundamental, por exemplo, aparece a recomendação de se trabalhar questões sociais e culturais, incluindo a etnia. Como se vê:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7).

Fica evidente que demorou muito tempo para existir uma preocupação em discutir cultura de outros povos e respeito às diferenças, de maneira geral, na educação brasileira. Isso porque a LDB e os PCNs aparecem apenas em 1996, apenas sugerindo que assuntos étnicos e culturais sejam trabalhados em sala de aula. Tudo de maneira muito geral, vaga e abrangente. A questão étnica e racial não aparece como obrigatoriedade de ser trabalhada nem é claramente sugerida para ser discutida em sala de aula.

Em virtude de assegurar a igualdade de direitos e uma política de reconhecimento de reparação ao povo negro, vários Movimentos Sociais buscaram por meio de medidas legislativas essas garantias. Entre elas, inserir nos currículos escolares o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, como ferramenta para desarmar o preconceito. Graças ao Movimento Negro Unificado, MNU, muitas políticas públicas afirmativas foram conquistadas no nosso cenário educacional, entre elas a Lei 10.639/03. De acordo com a lei 10.639 de 2003, agora “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Como ensino obrigatório nas escolas públicas e privadas, do ensino fundamental e médio, a Lei 10.639/03 alterou a LDB de 1996 para incluir o ensino de cultura e história afro-brasileira nas escolas. Também em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção de Políticas da Igualdade Racial (SEPPIR). No entanto, a SEPPIR, por meio da medida provisória nº 726 de maio de 2016, passou a ser vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania, deixando de ser independente e autônoma como antes, o que representa um retrocesso na luta contra a desigualdade racial do Brasil<sup>15</sup>. E em 2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa resolução de 2004, em seu artigo 1º, institui que as instituições de ensino superior que desenvolvem programas de formação de professores incluirão nas suas grades curriculares a Educação das Relações Étnico-raciais.

<sup>15</sup> Mais informações sobre a SEPPIR estão disponibilizadas na página do governo: <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/>. Acesso em 16 de março de 2017.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são um documento que orienta como as propostas pedagógicas das redes de ensino de todo o Brasil devem se organizar. Estão reunidas, nesse documento oficial, diretrizes que orientam, por exemplo, sobre a educação escolar indígena, especial, quilombola e do campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais objetivam promover uma educação de qualidade no âmbito nacional, respeitando e valorizando as diferenças. As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana propõem o reconhecimento e valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros em todas as disciplinas do currículo escolar. Essas diretrizes propostas no parecer CNE/CP 003/2004 são uma política de reparação aos negros por solicitar uma educação que os valorize, produzindo indivíduos orgulhosos de seu pertencimento étnico.

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2013, p. 498).

Uma dessas tentativas de reparações foi a instituição do sistema de cotas para o ingresso de negros no ensino superior brasileiro. Essa é uma das políticas de ação afirmativa tomadas pelo governo para aumentar o contingente negro no ensino universitário e proporcionar uma ascensão sócio-econômica a esse grupo étnico-racial. Desde o início dos anos 2000, quando a UNB decidiu reservar uma parcela das vagas dos cursos para negros, houve muita polêmica e rejeição do sistema, por parte dos alunos e instituições do ensino privado. Nesse sentido, concordamos com Munanga (2001, p. 42) quando se refere a esse assunto:

A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se buscam outros caminhos. Se o Brasil, na sua genialidade racista, encontrar alternativas que não passam pelas cotas para não cometer injustiça contra brancos pobres – o que é uma crítica sensata – ótimo! Mas dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor outras alternativas a curto, médio e longo prazo, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil. É uma maneira de reiterar o mito da democracia racial, embora este esteja desmistificado.

A Lei 12.711 de 2012, conhecida como a lei de cotas, prevê a redução da desigualdade social, ao reservar 50% das vagas dos cursos superiores aos estudantes que comprovem renda financeira baixa e que tenham cursado todo o ensino médio em instituições públicas. Dentro desses 50% há a divisão étnica, sendo que a quantidade de negros, pardos e indígenas é

definida proporcionalmente com a quantidade dessas etnias na região, de acordo com os dados do IBGE. As cotas agora são sociais e raciais. Não é apenas o negro que está se beneficiando das cotas, mas todos os estudantes pobres do país.

Consoante Gonçalves e Silva (2000), os movimentos sociais voltados para a valorização do negro sempre focaram na educação como oportunidade para reverter a condição do negro no país. Isso porque entendem a educação como meio que viabiliza compreender e sanar da sociedade o racismo e o preconceito, bem como promove possibilidade de integração ao mercado de trabalho e elevação da classe social.

Apesar dos já quatorze anos de existência da Lei 10.639/03, não podemos dizer que a falta de ensino de cultura e história africana e afrodescendente foi resolvida. O que impede que esses debates aconteçam nas instituições de ensino do país? Muitos estudiosos da temática entendem que muitas ações ainda precisam ser tomadas para que a lei seja posta em prática. Entre elas, rever a formação e atuação do professor, a posição da escola e de faculdades sobre o assunto. Sobre isso, falaremos um pouco mais, agora.

Infelizmente a crença da não existência do racismo no Brasil ainda é real e acomete professores e o ambiente escolar, de maneira geral. Muitos educadores crentes da “democracia racial” no Brasil, mito do qual já falamos a respeito, ou mesmo aqueles que admitem sua evidência, mas se sentem despreparados para lidar com o assunto, preferem se ausentar da discussão concernente ao racismo. Para justificarem essa omissão, como comenta Gomes (2005, p. 146), muitos professores têm “(...) a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira”. E é perceptível que não podemos fugir dessa realidade, “se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola, concordamos com o fato de que o racismo existe na sociedade brasileira. E mais, concordamos que o racismo está presente na escola brasileira”. (GOMES, 2005, p.147).

A figura do professor em sala de aula envolve um leque de aspectos que têm influência na formação pessoal dos alunos. As situações de racismo e preconceito que são inevitáveis no dia a dia escolar são, como defende Munanga (2005, p. 15), um “(...) momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional”. É uma ótima oportunidade para ajudar o aluno negro a ter orgulho de seus atributos, pois a diversidade enriquece a humanidade, e não atribui grupos de pessoas como superiores a outros humanos.

Professores que não aceitam ou concordam com o ensino e debate da cultura afro-brasileira ou africana estão tentando fugir de uma responsabilidade de todo educador. Uma vez que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política”. (BRASIL, 2004, p.16). E, para além disso, para os educadores que não se reconhecem como de etnia negra ou afrodescendente, essa interação sobre o racismo e temas adjacentes é ainda mais necessária, pois

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Nesse pensamento, os próprios professores e a comunidade, em geral, não precisam ter medo de serem ou não racistas, evitando falar sobre o assunto, pois “não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”. (MUNANGA, 2005, p. 15). Reconhecer a necessidade de rever/estudar essa questão é fundamental para que não reiteremos discursos e atitudes preconceituosas, principalmente quando se é professor.

Apesar do avanço alcançado pela Lei 10.639/03, são poucos os incentivos e investimentos que a escola propõe para que as desigualdades e desrespeitos sejam superados na realidade do Brasil de ontem e de hoje. Além das escolas, as universidades, que também têm um papel crucial nesse processo, não se esforçam em alterar suas grades curriculares, incluindo nelas disciplinas que ajudariam na formação de futuros professores sobre a questão racial. Pois “é fundamental, também, que a elaboração dos currículos e materiais de ensino tenha em conta a diversidade de culturas e de memórias coletivas dos vários grupos étnicos que integram nossa sociedade”. (CARDOSO, 2005, p. 10).

A omissão das escolas e universidades dessa responsabilidade é algo inaceitável, pois as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais afirmam que “(...) é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integridade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias”. (BRASIL, 2004, p. 7). Além de ser “obrigação” das instituições de ensino superior incluir em suas disciplinas e atividades curriculares a história e cultura africana e afro-brasileira. Mas ainda assim é pouco

frequente os cursos superiores adotarem essa resolução. E como a escola irá valorar as diferenças se os profissionais que lá trabalham não são capacitados para isso?

Entendemos que o professor com visão e leitura crítica do assunto, orientado a encarar a temática no espaço escolar, irá esclarecer e resolver situações de preconceito que aparecerem. As práticas racistas estão não só nas conversas e falas dos alunos, mas também nos textos e imagens, inclusive do material didático. A posição de silenciamento do educador frente a essas circunstâncias só reforça a continuação do preconceito, por isso a importância do seu preparo para falar sobre o tema.

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e culturas brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial. (CARDOSO, 2005, p. 10).

Vale ressaltar que se desde cedo os alunos tivessem contato com disciplinas que retratassem o ensino da cultura afro-brasileira, ou melhor, que ensinassem de forma positiva os valores da riqueza da cultura afrodescendente que existe em nosso país, a realidade seria outra. Os alunos não teriam uma imagem negativa, estereotipada em relação ao negro. A psicóloga Lima (2005), ao analisar as imagens ilustradas de negros na literatura infantojuvenil, constatou que muitas imagens causam repulsa de identidade à criança negra ao se ver representada negativamente.

A experiência escolar possibilita à criança e ao adolescente outros modos de leitura do mundo por conviver com pessoas diferentes desde cedo e quase diariamente. Além disso, o espaço escolar afeta o desenvolvimento da criança positiva ou negativamente. Isso porque o indivíduo inserido no ambiente escolar aprende a se socializar, a adaptar-se às normas e valores da sociedade, entre outras regras sociais.

Ademais, as relações sociais desenvolvidas no ambiente da escola são importantes também por serem um fator altamente determinante para a formação da identidade do sujeito. Pois “a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem”. (CAVALLEIRO, 2003, p. 19). E é nesse espaço que a criança tem as primeiras interações sociais as quais irão conduzir à imagem de quem ela é pela maneira como é vista. Nesse pensamento, o indivíduo que é discriminado, rejeitado e associado à burrice ou incompetência, entre tantos outros aspectos negativos, terá dificuldades para ter uma autoestima elevada e conseguir construir uma identidade positiva.

Cavalleiro (2003) desenvolveu uma pesquisa sobre racismo na educação infantil para sua tese de doutorado. Em *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, livro baseado em sua tese, a professora detalha a experiência que viveu acompanhando uma pré-escola. A pesquisadora constatou, nesse trabalho, que as crianças negras eram rejeitadas pelas professoras, pelos colegas de turma, e por elas mesmas, porque se sentiam inferiores aos demais. Além da entrevista à família dos alunos, a pesquisadora documentou também uma entrevista que fez às professoras e funcionárias da escola.

No relato da entrevista, as professoras diziam coisas terríveis que faziam, mas vinham sempre atenuadas por alguma desculpa incoerente. Uma dizia, por exemplo, que não gostava de abraçar os alunos negros porque eles fediam, outra, conta que os negros eram sempre incompetentes. Sobre o cheiro, por exemplo, uma professora diz: “O preconceito de raça, se você pensar bem, geralmente, é em matéria de cheiro. Uma pessoa que é negra, a pele, a melanina faz com que o cheiro fique mais forte”. (CAVALLEIRO, 2003, p. 50). Outra educadora expõe como via seus alunos negros. “Esse ano eu tive um aluno negro. Um não, dois. Eu os chamava de filhote de São Benedito, porque eles eram o cão em forma de gente”. (CAVALLEIRO, 2003, p. 57).

Uma merendeira, funcionária da escola, conta a violência com que tratou uma menina negra, à frente de todos os colegas de turma, porque esta estava sentada um pouco torta na cadeira. A funcionária empurra a cadeira da criança que a faz bater o peito sobre a mesa. E a agressão ainda é narrada como uma atitude educativa e normal. “Eu falei pra sentar direito e ela disse que não, daí eu dei um empurrão na cadeira, que ela até pulou. Comigo é assim, ninguém não me engana, é um cãozinho em figura de gente”. (CAVALLEIRO, 2003, p. 78). E ainda numa outra situação com as mesmas pessoas: “Ao servir o lanche, a merendeira falou para a professora, enquanto a menina recebia o seu: “como essa criança é fora de sintonia, meu Deus! Como essa menina é marcha lenta!”. E disse essas palavras com cara de nojo e de aversão. (...) Três anos com essa menina, três anos que ela é assim. Ela não me desce”. (CAVALLEIRO, 2003, p. 78).

Esse tipo de comportamento de professores e funcionários de uma escola só reforça o racismo existente, pois estão todos os dias a tratar com discriminação e preconceito apenas os alunos negros. Atrelado a isso, ainda temos as representações racistas que a criança negra encontra na mídia, nos livros e no discurso dos grupos sociais de que participa, o que só favorece a não aceitação de sua própria etnia. E é aí que entra mais uma vez a figura do professor para além de não repetir atitudes discriminatórias, propiciar aos alunos o entendimento de assuntos importantes e históricos. Entre eles, como se ditou o padrão de

beleza e os valores negativos relacionados ao negro na nossa sociedade, e como a negação do racismo permite que ele continue a existir de maneira disfarçada. Ao valorar a cultura e história africana, como a lei orienta, o professor contribui para que os negros assumam, com orgulho, sua condição racial.

Quanto à vivência na escola, a pesquisa da professora Cavalleiro (2003) também revela professores preconceituosos, dizendo que muitos alunos negros têm dificuldade de aprendizagem e os professores os culpabilizam afirmando falta de esforço para aprender. Mas nessa mesma experiência, a estudiosa presenciou muitas professoras que não possibilitavam aos alunos negros espaços e responsabilidades que dava aos que considera mais inteligentes, sempre brancos. E essas situações de exclusão que o negro vive na escola só provoca, posteriormente, um número de evasão, repetência e desistência cada vez maior. O que explica a dificuldade de acesso e permanência do negro na escola. Como bem confirmam dados nacionais:

Pessoas negras têm menor número de anos de estudo do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem nessa situação. (BRASIL, 2004, p.7).

E a falta tanto de respeito como de estímulo, principalmente dos professores, faz com que o aluno negro seja desmotivado a estudar. Essas considerações, contudo, não atribuem apenas ao professor a responsabilidade do preconceito e racismo existentes nas salas de aula, mas demonstram a importância da figura desse profissional para desconstruir estereótipos.

De acordo com o mito da democracia racial, já discutido no subitem anterior, os negros não têm as mesmas condições sociais e financeiras que os não negros porque não querem ou por não se esforçarem para isso, pois o sistema capitalista é democrático. No entanto, essa desculpa absurda nega a real rejeição que os negros enfrentam da sociedade na tentativa de conquistar seu espaço, além de serem taxados como preguiçosos e incompetentes. Essa crença é a definição do substantivo meritocracia, conceito que defende o predomínio, numa sociedade, daqueles que têm mais méritos, os mais inteligentes, os mais trabalhadores, os mais estudiosos, por exemplo, devem conquistar os melhores espaços sociais. Todavia, pregar a meritocracia no Brasil é uma incoerência, pois se os mais preparados devem conquistar os melhores empregos, então, essa organização social é injusta, porque não são todos os cidadãos que têm as mesmas oportunidades e privilégios, ficando, então, boa parte das pessoas impossibilitadas de estarem entre os melhores. Assim, se reconhecemos que, no Brasil, a criança pobre não tem acesso à mesma educação que uma criança rica, por exemplo,

admitimos que apenas a criança rica terá mais possibilidades de ser aprovado nos cursos universitários mais almejados. Por isso, só poderíamos falar de meritocracia se nossa sociedade fosse justa e oferecesse oportunidade de modo igual a todos os indivíduos.

Nesse sentido, uma pesquisa importante, desenvolvida pelo IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, e pelo UNIFEM, Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher, intitulada “Retrato das desigualdades de gênero e raça”, demonstra, por meio dos dados que apresenta, a grande desigualdade entre homens e mulheres e negros e brancos no Brasil. Nessa pesquisa com dados colhidos em 2003<sup>16</sup>, pode-se constatar a posição de inferioridade a que estão submetidos os negros no país, nos mais diversos aspectos sociais.

Como mostra a pesquisa, hoje, no Brasil, 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas têm Carteira de Trabalho assinada – contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo que 30% delas têm registro em Carteira de Trabalho. Outro dado alarmante é que 46,27% das mulheres negras nunca passaram por um exame clínico de mama – contra 28,73% de mulheres brancas que também nunca passaram pelo exame. (BRASIL, 2004, p. 3).

Além disso, a renda média mensal do brasileiro possui notáveis diferenças a depender do sexo e da etnia do trabalhador. Enquanto a mulher negra fatura cerca de R\$ 279,70, a mulher branca arrecada R\$ 554, 60; e entre os homens, o negro recebe R\$ 428,30 e o branco R\$ 931,10. Quanto à entrada no mercado de trabalho, os dados mostram que o negro entra cada vez mais jovem e sai sempre mais velho da condição trabalhista. Essa vida de trabalhador ainda muito jovem leva à dificuldade de continuar na escola, e essa situação se agrava quando essa criança não se sente acolhida nem capacitada, como os outros colegas brancos da turma, a continuar seus estudos. A não permanência na escola produz um ciclo de exclusão que atinge outros setores da vida dessas pessoas. Uma vez que, ao ingressarem no meio do trabalho muito cedo, os afrodescendentes não conseguem atingir níveis maiores de escolaridade, e isso condiciona a participação no mercado informal de trabalho, a pouca ou nada contribuição à previdência e a tardia ou ausente aposentadoria. Como precisa trabalhar muito, quase sua vida inteira, recebendo tão pouco, o negro não tem uma longa expectativa de vida. De acordo com a pesquisa, “as mulheres brancas, em 2000, esperavam viver 73,8 anos quando nasciam, mulheres negras, 69,5, homens brancos, 68,2 e homens negros, 63,2”. (BRASIL, 2004, p. 5). Essas diferenças na viabilidade de duração de vida revelam a escassez de acesso que os afrodescendentes têm a serviços básicos de saúde, habitação e segurança.

Quanto às condições de habitação, as “casas” que estão em assentamentos subnormais, no país, boa parte são chefiadas por negros. “Enquanto 2,6% dos domicílios chefiados por

<sup>16</sup> Os dados não são mais atuais em virtude da falta de divulgação dos resultados de pesquisas como essa.



brancos estão localizados em assentamentos subnormais, mais de 5%, ou seja, o dobro, são chefiados por negros”. (BRASIL, 2004, p. 27). Chamam-se de subnormal aqueles assentamentos que estão, geralmente, localizados em propriedade alheia, arranjados de modo desorganizado, sem acesso a esgotamento, coleta de lixo e água encanada, que são popularmente conhecidos como favelas, as casas são barracos localizados em áreas ocupadas por pessoas muito pobres que não têm onde viver. Isso é reflexo da pobreza que, no Brasil, atinge majoritariamente os negros. De acordo com os dados de 2003 analisados na pesquisa do IPEA, entre os 10% das pessoas mais pobres no país, quase 65% são negras, e entre os 10% mais ricos, quase 80% são brancos. Ainda esses mesmos dados revelam que em 2003 “20% da população branca situava-se abaixo da linha de pobreza, enquanto mais do dobro, ou 43%, da população negra encontrava-se na mesma situação de vulnerabilidade”. (BRASIL, 2004, p. 29). E, “no caso de indigência, a situação é tão ou mais grave: enquanto 7% dos brancos recebem menos de ¼ de salário mínimo *per capita* por mês, esse percentual salta para 19% da população negra, quase três vezes mais na comparação com o grupo dos brancos”. (BRASIL, 2004, p. 29). Como ainda pode-se falar que o negro não ascende socialmente porque não quer ou porque não se esforça? Como se equiparar aos outros grupos étnicos se nem os serviços básicos de sobrevivência como água, moradia e educação são ofertados da mesma maneira a todos os cidadãos?

#### **1.4 A leitura literária**

Quanto aos dados que indicam como está o atual cenário da educação no Brasil, dados do IBGE de 2009 apontam que 98% das crianças entre 6 e 12 anos de idade estão matriculadas nas escolas. Em contrapartida, o país apresenta uma difícil realidade quando se observa que 28% das pessoas entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais. O analfabeto funcional é assim definido por Scliar-Cabral (2009, p. 50): “o conceito de analfabeto funcional, como o próprio adjetivo indica, deve, contudo, repousar sobre a falta de competência do indivíduo para ler e escrever textos dos quais necessita em sua vida cotidiana familiar, social e de trabalho”. Além disso, a mesma pesquisa aponta que 20% dos jovens que concluíram o ensino fundamental não dominam as habilidades de leitura e escrita.

É evidente no Brasil uma educação ainda pautada num método tradicional e ineficiente. Apesar de algumas tentativas para reverter esse quadro terem sido tomadas, a situação não dá grandes saltos. Uma forma de evidenciar a realidade do sistema educacional é por meio dos resultados de testes internacionais como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) que põe o nosso país sempre nas últimas colocações.

Uma das medidas criadas pelo governo para melhorar o ensino, não só de língua portuguesa, mas de todas as outras disciplinas, foi a criação dos PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais. No âmbito da disciplina Português, o PCN privilegia a dimensão interacional e discursiva da língua como uma condição para a plena participação do indivíduo em seu meio social. Como há cerca de 20 anos que esse material surgiu, questiona-se o porquê não obteve grandes resultados, já que a proposta é boa.

Sobre isso, alguns autores levantam hipóteses do porquê que a educação no Brasil está dando resultados insatisfatórios, inclusive em avaliações oficiais nacionais, se pelos documentos oficiais, como os PCNs e a LDB, a estrutura do ensino está bem organizada; ao menos em forma de lei.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, as atividades devem partir do que o aluno já sabe sobre o tema (por meio de sua gramática internalizada e de suas experiências sociais e pessoais) e focarem nas questões mais difíceis para que ele adquira conhecimentos que possibilitem uma melhor capacidade de uso da linguagem. Todo o trabalho educativo deve ser organizado nessa perspectiva de utilizar os conhecimentos que os alunos já possuem e, por meio da prática, melhorar sua capacidade de expressão e comunicação, tanto na língua oral quanto na escrita.

Antunes (2009) defende que qualquer aprendizado será mais eficiente se o professor explicar ao aluno qual o objetivo de cada atividade, o porquê de aquele tema estar sendo estudado, como vai ajudá-lo em sua vida social, etc. Além disso, o educador deve partir sempre daquilo que o aluno ainda não sabe para identificar aquilo que ele precisa aprender; pois o indivíduo é constituído de conhecimentos, principalmente aqueles adquiridos em sua vida social e não exclusivamente escolar. Aprender se torna mais fácil quando há uma ponte entre o velho com o novo conhecimento.

A era do conhecimento, da globalização dos mercados e do avanço das novas tecnologias geraram a necessidade de ressignificar a organização escolar de modo a tornar a escola eficiente e “democrática” no processo de formação do “novo cidadão”, o cidadão da era globalizada. O letramento, tomado como “a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano”, (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002, p. 94) é fundamental para que o cidadão possa exercer suas práticas sociais, conseguir um emprego melhor, enfim, cumprir com as exigências da sociedade. E isto é ser letrado: ser um indivíduo com a capacidade de meditar sobre textos lidos e produzir, assim, conhecimento próprio.

E, ainda de acordo com Scliar-Cabral (2009), a alfabetização é o passo necessário e indispensável para o letramento. No Brasil, o conceito de letramento é usado equivocadamente como sinônimo de alfabetização, o que tem ampliado o número de analfabetos funcionais, que corresponde àquelas pessoas que, mesmo tendo frequentado a escola, aprendido a ler e a escrever, possuem uma compreensão limitada quando se deparam com um texto, ou seja, não conseguem compreender o que leem.

Segundo dados do boletim do INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional) de 2009, 27% dos brasileiros a partir dos 15 anos não apresentam condições mínimas para refazerem a leitura do mundo a partir da leitura da palavra, e apenas 12,27% estão aptos para compreender e refletir sobre os textos que leem. Fica claro, de acordo com essas considerações, que a alfabetização é o veículo básico para atingir o letramento, mas se entende também que o letramento precisa ser alcançado em vários setores, em todas as áreas da vida em que o indivíduo precise atuar. Além disso, o letramento não é adquirido de uma única vez, mas atingimos esse letramento aos poucos, alguns com mais e outros com menos dificuldades, alcançando diferentes graus de letramento. Uma vez que:

Não existe uma oposição entre letrado e iletrado e sim, graus de letramento, desde aquele que não consegue reconhecer a palavra escrita até aquele com a competência para compreender e redigir os textos de complexidade maior que circulam socialmente. (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 10).

Partindo desse pressuposto, grande parte das escolas, hoje, já defende o ensino voltado ao letramento do aluno, evidenciando que muito já se conquistou. No entanto, apesar de todo o avanço, Cosson (2011) questiona se na literatura basta apenas ser alfabetizado para entender essa arte, ou se não seria preciso, também, um investimento para que os alunos pudessem ser letrados na literatura. E assim, o autor propõe que os professores de Literatura comecem a perceber a importância de os alunos terem uma concepção maior das obras, serem letrados efetivamente e não meros repetidores do que ouviram algum professor dizer sobre algum autor ou obra. Isso porque “aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura”. (COSSON, 2011, p. 29). É isso que Cosson (2011) propõe que seja feito nas aulas de Literatura na escola, não apenas informar ou tecer informações gerais sobre os textos literários, mas trabalhá-los de forma a proporcionar o letramento literário dos alunos.

Nesse caminho, refletimos agora sobre a importância da literatura e de melhor trabalhá-la nas aulas escolares. Compagnon (2009), ao refletir sobre as quatro explicações comumente dadas sobre o poder da literatura, comenta que a quarta e última versão do poder

da literatura seria justamente o do “não poder”, a área do “impoder”, não querendo com isso dizer que ela seja neutra, mas que tem o poder emancipador de abrir o campo de visão dos leitores. O que nos lembra os conceitos de repertório e de horizonte de expectativas de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss.

De acordo com Rosenfeld (1976), a estética da literatura ficcional difere das outras literaturas, porque a ficcional apresenta um caráter mimético da realidade. Em outras palavras, a ficção é a arte que convence porque parece o real. Essa é uma das grandes importâncias da literatura, porque ela consegue fazer com que o leitor possa aprender com as ações do personagem, ao se imaginar vivendo as mesmas experiências. “É porque a experiência e o exemplo guiam a conduta melhor do que as regras”. (COMPAGNON, 2009, p. 39). E muito do que aprendemos com a literatura é porque “a nossa visão da realidade em geral, e em particular dos seres humanos individuais, é extremamente fragmentária e limitada.” (ROSENFELD, 1976, p. 32). E a literatura vem para nos fazer refletir e imaginar o que muitas vezes está distante da nossa realidade, pois “ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes”. (COMPAGNON, 2009, p. 64). Além disso, “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. (CÂNDIDO, 2004, p. 175). Nas palavras de Compagnon (2009, p. 64): “A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida - a nossa e a dos outros”. E esse é o maior interesse dessa arte, para ele, nos aproximar dos outros que são distantes de nós no tempo, no espaço, e na sua condição de vida.

Todorov (2010) pondera como a literatura tem sido mal concebida em seu ensino na escola. Ao invés de tratar principalmente das obras, do que elas falam, o ensino tem sido pautado em métodos, naquilo que os críticos estabelecem. Defende, então, como fim, ou objetivo central dessa disciplina, a abordagem da obra em si mesma, em diálogo com o contexto. As abordagens e as técnicas são apenas o meio, os instrumentos para se chegar à finalidade, e portanto não devem ser tomados como o verdadeiro objetivo: discutir o(s) sentido(s) da obra. O autor esclarece que esse método de privilegiar a crítica e as classificações de uma obra chegou à escola por meio do ensino que era pautado na universidade anteriormente. Por causa da recusa de abordar a literatura como relação com o mundo material, essa visão foi incorporada aos que se tornaram professores e estes aos seus alunos, formando, assim, um círculo vicioso.

Essa concepção que separa a obra literária do mundo externo tem influenciado obras contemporâneas do século XXI. O autor ainda destaca três tendências dessa perspectiva: a do formalismo, niilismo e solipsismo. Esclarece que apesar do formalismo e do estruturalismo terem influenciado o surgimento dessas tendências, a visão do formalismo e do estruturalismo clássico não negam a conexão que o texto possui com o mundo, apenas escolheu não focar nessa parte e estudar apenas os aspectos internos da obra. Para demonstrar as diferentes concepções de literatura e para esclarecer como o vínculo literatura e mundo foi tratado, o autor demarca os principais conceitos tomados pelo mundo da arte em variadas épocas, partindo desde a teoria clássica da poesia com o conceito de mimesis de Aristóteles até a chegada das vanguardas literárias no século XX.

Nos séculos XVII e XVIII aparece a ideia do autor comparado a Deus, ambos criadores, que possuem uma obra finita, fechada em si mesmo. Depois a atenção foi dada à obra de arte que deveria produzir o belo e estar voltada apenas para si mesma. E assim, duas visões permanecem variando ao decorrer do tempo, ora a estética (belo) ora o contexto (mundo). No século XX, com as vanguardas europeias, a perspectiva da arte mais se afasta da relação com o externo, devendo obedecer às próprias leis. Dessa maneira, Todorov propõe um retorno à concepção de literatura de fins do século XIX, em que sua relação com o mundo material era mais profunda. E levanta, mais uma vez, os argumentos pelos quais a literatura deve assim ser pensada.

Entre esses argumentos, é importante destacar o papel dos textos literários como diferente de outros discursos porque a literatura não formula preceitos. Ele não prega uma verdade, é o leitor quem atribui o valor que quer à mensagem do texto. A posição de Todorov que vê a função da literatura como aproximação de outras vivências, de outras realidades, de melhorar o leitor como ser humano, coincide com a visão de Compagnon (2009) e Cândido (2004), por exemplo.

Seguindo essa reflexão, a estética da recepção no final dos anos 1960, por meio do foco na figura do leitor, traz uma nova abordagem aos estudos literários. Isso porque a obra não pode ser mais vista como imutável, intocável ou inquestionável, mas sim como dependente da recepção de seus leitores. A literatura “existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura. O objeto literário autêntico é a própria interação do texto com o leitor”. (COMPAGNON, 1999, p. 147). A estética da recepção, nesse sentido, não despreza a importância do autor e do texto, mas eleva a posição da figura do leitor, pois até então era desprezado nesse processo de construção de sentidos do texto. Consideramos que o texto “só

é texto no momento em que passa pelos olhos ou pelas mãos de um leitor”. (COSSON, 2014, p. 52). Sobre essa relação texto e leitor, destacamos as palavras de Kothe (2000, p.89):

Toda obra literária é mais que um texto: implica sempre a figura do leitor, o que pode alterar a relação entre aquilo que o texto intenciona e aquilo que foi efetivamente captado pelo leitor. O texto é um conjunto de estratégias para levar o leitor a um convencimento que constitui o texto.

Nesse pensamento, Hans Robert Jauss, famoso pesquisador da Escola de Constança, afirma a necessidade de inserir a perspectiva do leitor nos estudos literários. “Sua reflexão é contrária a que se examine apenas a obra em si mesma, pois, como diz, até a tradição não se constrói sozinha, depende da recepção que o público dá às obras”. (CARVALHAL, 2006, p. 70). Jauss (2002) também defende que estudar os sentidos de uma obra literária deve levar em consideração dois modos de recepção, “ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos”. (JAUSS, 2002, p. 70). Esse pensamento reafirma a relevância do leitor, pois os sentidos de um texto irão variar de acordo com o contexto histórico-social em que o texto e a sua recepção, os seus leitores, estão situados.

Os estudos pautados no leitor apontam também que, para o sucesso do processo de leitura, a responsabilidade não cabe apenas ao público, mas à interação entre os agentes desse processo que estão interconectados: o autor, o texto e o leitor. “Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo”. (ISER, 2002, p. 107). Iser (2002) compara o texto e o processo de leitura a um jogo. Para ele, o texto possui pistas que guiam o leitor, como também possui espaços vazios que serão preenchidos pelo leitor. Assim, a leitura é um acordo texto-leitor. Esses espaços vazios são os sentidos que o leitor atribui ao texto e nesse mesmo texto há possibilidades de interpretação designados pelo autor.

A leitura, de acordo com Compagnon (1999), além disso, é um processo realizado pelo leitor de compreensão de si mesmo, acima da compreensão do texto. Assim, ao passo que lê, o leitor escreve um livro interior. Livro esse que reavalia a si mesmo, repensando e organizando seus conceitos. “O leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo por meio do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreende ele próprio graças a esse livro”. (COMPAGNON, 1999, p. 142). O texto não acaba quando terminamos de lê-lo, ele fica em nós. Impregna-nos. “É por isso também que ler é um processo, uma aprendizagem sobre a

construção do mundo, do outro e de nós mesmos em permanente devenir. Ler é movimento”. (COSSON, 2014, 174).

Outro respeitável estudioso que deu relevância ao papel do leitor como construtor de sentidos do texto foi Umberto Eco. O autor exalta a importância do leitor, mas também admite que existe um limite de interpretações admissíveis, e é o próprio texto que põe essa barreira. As interpretações do leitor que não podem ser legitimadas pelo texto são nomeadas por ele de “superinterpretações”. “Entre a intenção inacessível do autor e a intenção discutível do leitor está a intenção transparente do texto, que invalida uma interpretação insustentável”. (ECO, 2005, p. 93). Os impulsos do leitor são incontroláveis e a coerência interna do texto domina esses impulsos. Ou seja, é a coerência interna do texto que diz que a “superinterpretação” não tem base textual. Isso não significa que a intenção do autor seja necessária para estabelecer os significados de um texto, pois ela pode, inclusive, ser irrelevante. “Poder-se-ia dizer que um texto, depois de separado de seu autor (assim como da intenção do autor) e das circunstâncias concretas de sua criação (...), flutua (por assim dizer) no vácuo de um leque potencialmente infinito de interpretações possíveis”. (ECO, 2005, p. 48).

Noutro sentido, tratamos agora do ensino de literatura na escola. De acordo com Zilberman (2008), o contato dos alunos com a literatura, nas escolas, é muito pouco. O ensino de literatura, até hoje, está voltado, na maioria das vezes, ao resumo, paráfrase, ou outros gêneros textuais que apenas mencionam as obras literárias. E é, de fato, com o contato da literatura que o aluno pode desfrutar do seu prazer estético e literário. Muitas vezes, apenas fragmentos das obras são lidos para evidenciar uma estética de determinada escola literária, ficando, assim, a literatura em segundo plano. Estuda-se o texto sem lê-lo propriamente. Mas os documentos oficiais como as Orientações curriculares para o ensino de literatura no ensino médio já defendem que

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido (...). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54).

Sabemos que a imposição de leituras classificando as obras literárias lidas na escola como boas, e as demais literaturas como de baixo valor, favorece que os discentes se afastem da literatura por considerá-la complexa para seu nível de entendimento literário. Nesse sentido,

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que

surtem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. (BRASIL, 2006, p. 61).

É por isso também a importância da leitura literária em sala de aula, demonstrando aos alunos como as leituras de sentidos deles constroem o próprio texto, pois a obra literária está condicionada às leituras de seu público, do contexto em que é lida. Além disso, “o exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências”. (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

A sala de aula constitui uma comunidade interpretativa, assim como todos os leitores estão inseridos em uma, independente de onde estão situados e o contexto em que estão inseridos. É por isso que a leitura se constitui sempre como um ato social. A comunidade interpretativa é sinônimo de comunidade de leitores. Ela:

(...) é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. (COSSON, 2014, p. 138).

Quando formamos grupos de leitura, inclusive na escola, estabelecemos círculos de leitura. Eles “possuem um caráter formativo, proporcionando uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada”. (COSSON, 2014, p. 139). Não é apenas no nível literário que aprendemos por meio dessas trocas, mas também no pessoal. Há também, nessas leituras sociais, a possibilidade de abrir-se para compreender o outro, ler o outro. “A leitura estimula o diálogo, por meio do qual se trocam resultados e confrontam-se gostos”. (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Dando continuidade ao trabalho, no capítulo seguinte contextualizamos o projeto realizado em sala de aula, esclarecendo a metodologia e como cada aula foi desenvolvida.



## CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

*As Aventuras de Ngunga* já nasceu com o caráter pedagógico de ser estudado em sala de aula, como já falamos no capítulo anterior. Pepetela escreve esse romance para que as crianças do contexto da guerra colonial angolana tivessem literatura em sua língua, Mbunda. Nesse sentido, a principal proposta das aulas que demos numa escola estadual foi sugerir uma atividade pedagógica literária, ou melhor, um estudo com vistas ao letramento do aluno sobre um pouco da história e cultura angolana, além do racismo no Brasil, por meio da leitura literária de *As Aventuras de Ngunga*.

Para isso, desenvolvemos esse projeto numa turma de 1º ano do ensino médio, num colégio público estadual sergipano. Mas também poderia ser desenvolvido em outras séries, desde que os discentes estivessem num estágio de conhecimento mais avançado, o que geralmente acontece nas séries finais do ensino básico.

Nosso projeto foi desenvolvido em 16 aulas de 50 minutos cada, durante os horários da disciplina Literatura, que são, nessa escola, dois horários por semana, mas como a professora de Literatura era a mesma de Português, doou mais um horário, totalizando três aulas semanais. Isso ajudou para que o projeto não tivesse aulas com datas mais distantes, facilitando um esquecimento da leitura da narrativa feita em sala. O mais importante, numa proposta como essa, é que não haja quebra de ritmo com atividades paralelas, as quais não contribuirão para o conhecimento da temática.

A sequência dessas aulas foi baseada na proposta de Rildo Cosson (2011), mas não na mesma ordem nem utilizando todos os passos sugeridos pelo autor, e sim com as nossas adaptações. Cosson (2011) divide, basicamente, seu método em duas etapas: sequência básica e sequência expandida. Enquanto na primeira estão os passos que despertarão o interesse do aluno pela leitura do texto literário, na segunda etapa os passos procuram aprofundar as temáticas da obra, relacioná-las ao contexto atual e fazer links com outras disciplinas e campos do saber. Nessa lógica, trabalhamos primeiro o texto literário *As Aventuras de Ngunga*, e depois refletimos sobre o preconceito racial no Brasil. Embora esse romance não trate do racismo, inserimos essa temática partindo da representação étnica dada no texto ao protagonista herói e negro. Não inserimos todas as etapas da sequência de Cosson, mas mantivemos a introdução, a leitura e a interpretação. Da etapa definida pelo autor como introdução e do que ele sugere que seja feito, mantivemos a exposição da biografia do autor do romance escolhido, os dados de Angola, o contato com o livro para observação dos outros elementos que o constituem, como as orelhas, a capa, o glossário, a bibliografia, etc. Da seção

leitura, fizemos a leitura na íntegra do texto, na sala de aula, apesar do autor recomendar a leitura em casa e o professor fazer atividades para conferir se os alunos leram ou não a obra. E na parte interpretação, proporcionamos aos alunos, por meio do diálogo, a exposição para os colegas de turma, das suas interpretações e sentidos depreendidos do texto.

Na primeira parte das aulas, a qual foi sobre o romance angolano, realizamos a leitura completa do texto em sala de aula, o que demandou algumas aulas, mas não muitas porque o texto não é longo, contém 59 páginas, na edição de 1981. A leitura foi coletiva, cada aluno lendo um capítulo, e alguns capítulos lidos por esta mestranda. A leitura literária foi feita utilizando o recurso da voz e não do silêncio. A leitura de texto em voz alta é uma prática rara na escola, principalmente nas séries de ensino médio. Há exceções quando a leitura é de um texto curto, como o conto. A prática da leitura em sala de aula é, de modo geral, evitada porque a entendem como desperdício de um tempo que já é curto para aprender tantas coisas. Por outro lado, no nosso caso, a leitura em voz alta dá uma garantia maior de que o estudante está acompanhando a leitura realizada, ou ao menos, ouvindo quem lê. Quando o professor pede a leitura fora do ambiente escolar, o aluno pode não conseguir ler no prazo estabelecido, pois o tempo disponível e o ambiente do lar podem não contribuir para a leitura efetiva do texto.

Nesse momento da leitura, realizamos algumas pausas para o debate. Mas essas interrupções eram na sua maioria para discutir algum costume ou ritual, exibido no texto, relacionado à cultura do povo angolano. Além disso, na semana subsequente, antes de continuar a leitura, fazíamos uma pequena retrospectiva do enredo até onde houve o intervalo, para situar os alunos.

Por isso, não devemos confundir a discussão com um questionário oral, no qual o professor faz perguntas e os alunos recitam respostas com base na memorização de trechos de livros. Ao contrário, trata-se de um debate autêntico em que os alunos dividem dúvidas e certezas, usam as informações do texto para construir argumentos, questionam o texto com base em suas experiências e dialogam entre si tanto quanto com o professor. (COSSON, 2014, p. 126).

Finalizada essa etapa, partimos para a discussão sobre o racismo no Brasil. Conduzir os alunos à percepção de que há uma falsa democracia racial, pregada no país, foi o maior interesse da segunda parte do trabalho. Depois de expor as teorias científicas do século XIX que pregavam superioridade entre as etnias, e como alguns teóricos brasileiros continuaram a defender o racismo mesmo após ter sido comprovado não haver base científica para isso, buscamos exemplos mais práticos de como o preconceito racial se manifesta na nossa sociedade. Depois, para valorizar a importância dos africanos na cultura brasileira, elencamos

algumas heranças trazidas por eles para nosso país. E por fim, mostramos referências positivas de negros que obtiveram sucesso, mesmo em meio a um sistema desigual e racista, os quais são referências em seus campos de trabalho.

## 2.1 A pesquisa e sua contextualização

O colégio estadual no qual desenvolvemos a pesquisa-ação fica no estado de Sergipe, Brasil. A estrutura da escola comporta sala de vídeo, secretaria, diretoria, biblioteca, cantina, banheiros femininos e masculinos, laboratório de informática e seis salas de aula no total. Os três turnos funcionam ativamente e a escola atende alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. O corpo discente é formado por jovens, em sua maioria, pertencentes a famílias de classes sociais baixas e moradores da zona rural da cidade.

A base da economia das famílias é oriunda da venda de produtos agrícolas nas feiras livres da região. Os principais alimentos cultivados são a batata doce e a mandioca. A professora de Literatura e Português cedeu suas aulas para esta mestranda ficar à vontade com a turma e conduzir a pesquisa com liberdade. A turma do turno vespertino, com vinte e três alunos do primeiro ano do ensino médio, foi o público-alvo do nosso projeto. Os alunos dessa turma têm a faixa etária de 15-17 anos de idade.

A escolha da primeira série do ensino médio para fazer a leitura literária de *As Aventuras de Ngunga* se deu pelo geral interesse desse público leitor por elementos literários como as narrativas de aventuras, o espaço ambientado no estrangeiro, o personagem estudante ou pessoas de estimado valor ético. Essas características casam bem com o romance em questão. Conforme aponta Bordini e Aguiar (1988, p. 24):

Na 1ª série, o gênero literário é indiferente, os assuntos prediletos são o policial, a aventura, o amor e a espionagem. O tempo narrativo é o presente e o futuro, e o espaço é a cidade, locais distantes, mas existentes, variados; o mar, o estrangeiro, o campo, a terra firme, a montanha e a selva. Quanto às personagens, a preferência é por pessoas comuns, estudantes e grandes homens.

Para a realização das aulas, escolhemos a sala de vídeo para nos reunirmos em todos os encontros. A sala de vídeo é uma sala de aula comum, mas contém mapas-múndi, televisão, data show, computador e aparelho DVD. Essa escolha se deu porque a maioria das aulas foi ministrada por meio de slides e a sala de vídeo já tinha data show instalado, o que economizava tempo. Além disso, há uma variedade de mapas já pregados nas paredes e utilizamos também esse recurso físico para não mostrá-los apenas por meio dos slides. Além

disso, cada aluno recebeu o livro *As Aventuras de Ngunga*, pois a leitura integral do texto demanda o contato pessoal obra-leitor.

## 2.2 Descrição da sequência didática

Quadro 1 – síntese da sequência didática

PRIMEIRA ETAPA: LEITURA E ESTUDO DA NARRATIVA	
ATIVIDADES	TEMPO
Apresentação do autor e do livro. Mapas de África e Angola e dados geográficos de Angola.	2 horas/aula
Neocolonialismo de África e imagens atuais de África e Angola.	1 hora/aula
Leitura de todo o romance com discussão sobre a cultura angolana.	6 horas/aula
SEGUNDA ETAPA: O RACISMO NO BRASIL	
ATIVIDADES	TEMPO
Teorias científicas racistas, ideologia do branqueamento e mito da democracia racial no Brasil.	2 horas/aula
Movimento Negro e casos de racismo divulgados na mídia.	1 hora/aula
Expressões cristalizadas sobre o negro.	1 hora/aula
Atividade no dicionário e estudo de conceitos importantes do âmbito do racismo.	1 hora/aula
Traços africanos na cultura brasileira e referências positivas de negros.	1 hora/aula
Aplicação de questionário	1 hora/aula

Na primeira parte do estudo, exploramos o texto literário. Para depois, na segunda etapa, focalizar na temática a ser discutida, racismo no Brasil. As duas primeiras aulas foram de apresentações. Enfatizamos que todas as aulas foram apresentadas por meio de slides utilizando o recurso data show da sala de vídeo do colégio.

Logo de início, antes de adentrarmos na primeira parte do estudo, expusemos a Lei 10.639/03, como ela está redigida na nossa Constituição. Explicamos que por causa dela e para realização deste trabalho é que iríamos ler um texto literário africano de língua portuguesa e tratar da história e cultura de Angola. Apresentamos a imagem do autor, sua biografia e capas de outras edições de *As Aventuras de Ngunga*.

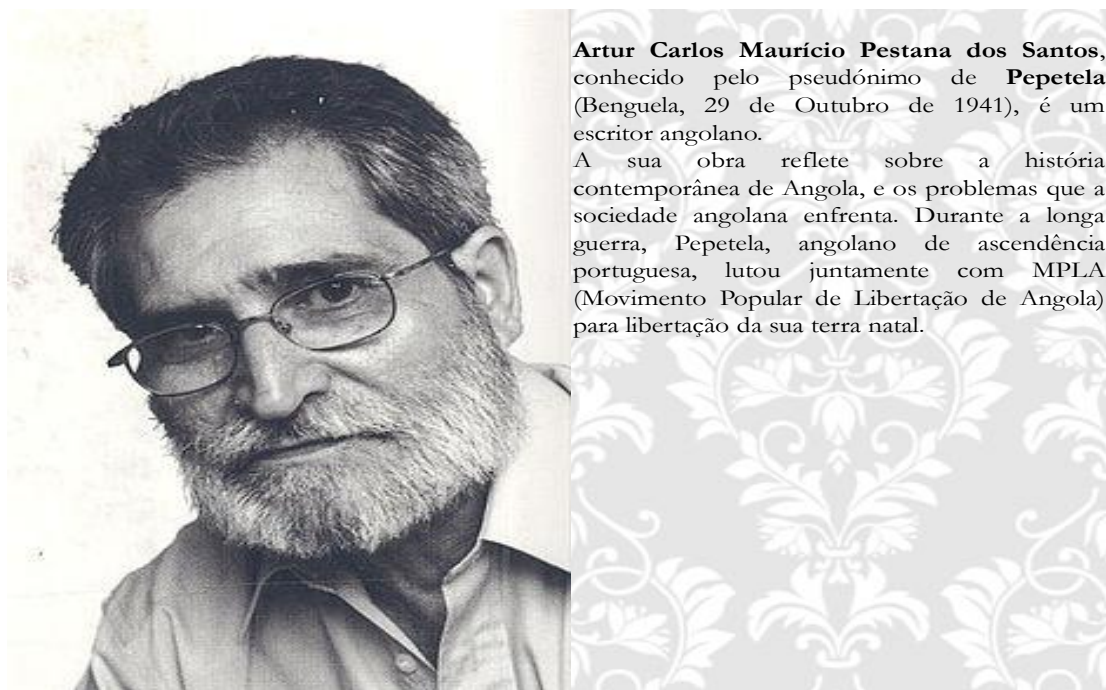


Figura 2: slide da biografia do autor  
 Fonte: <<http://kdfrases.com/imagens/pepetela.jpg>>



Além disso, visualizamos os mapas de África e de Angola, também disponibilizados pela escola, para reforçar o entendimento de África como continente e não um país. Depois, mostramos um quadro com os principais dados geográficos, sociais e culturais de Angola.





Expusemos que, no século XX, países europeus interessados em enriquecer decidiram explorar, num processo de colonização, países africanos. Por causa disso, muitos países precisaram lutar por meio de guerra para conquistar a sua independência política. Esse é o contexto de *As Aventuras de Ngunga*, quando Angola luta por liberdade de Portugal. Nesse ensejo, também mostramos a localização de Portugal no mapa. Ademais, apresentamos algumas imagens atuais de África e Angola e da bandeira angolana. Essas imagens mostram cidades urbanas e modernas com paisagens naturais lindíssimas. É de grande importância evidenciar que as imagens negativas que associam sempre África à miséria e à fome não são de todo verdade, pois tomam a parte como o todo. Uma boa comparação se dá com o Brasil, o qual é visto, muitas vezes, por outras nações, como representante da pobreza; e até no próprio território sulista, o norte-nordeste é tomado como sinônimo de atraso social.



Figura 6: slide de Angola nos dias atuais

Fonte: <<http://fotos.portaldeangola.com/wp-content/uploads/2011/07/luanda.jpg>>



Figura 7: slide de Angola: mar e bandeira

Fonte: <<http://geo5.net/imagens/Bandeira-de-Angola.png>>

O livro *As Aventuras de Ngunga*, publicado em São Paulo a sua segunda edição, de 1981, foi apresentado, após essa introdução, fisicamente à turma, de mão em mão, para que pudessem observar como ele foi dividido, como se apresenta a capa, as orelhas do livro e as figuras. De maneira rápida para não desestimular a leitura. A partir daí, fizemos propriamente a leitura do texto, numa roda, e os alunos se revezavam para cada um ler ao menos um capítulo. É imprescindível que todo o livro seja lido por todos os alunos, para que eles tenham a dimensão total da obra e não apenas de resumos ou fragmentos do texto, como muito acontece nas aulas de Literatura. As pausas eram dadas para falar de algum termo local angolano ou de manifestações culturais desse povo. O importante é fazer essa cultura conhecida ressaltando que cultura não se julga como boa ou ruim, e sim se respeita. Pois “não há cultura melhor nem pior: há culturas diferentes, segundo as experiências dos homens que as produzem”. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 11).

Nesse caminho, finalizada a leitura e discussão sobre a obra literária, partimos para as reflexões sobre o racismo no Brasil. De início, exibimos o texto da Lei 7.716/89 que criminaliza o ato de racismo e difere da Lei 10.639/03, pois esta propõe o estudo de cultura e história africana e afro-brasileira, objetivando a redução da prática do racismo pela educação da população brasileira.



Em seguida, expusemos que as ideias de distinção humana por raças só apareceu no século XIX para designar grupos humanos com características fenotípicas diferentes. De acordo com Ventura (1991), correntes como evolucionismo e determinismo foram adotadas para justificar o racismo. A teoria evolucionista, por exemplo, desenvolvida principalmente por Charles Darwin no século XIX, pregava que as espécies evoluíam com o decorrer do tempo, e apenas as mais adaptadas às condições do meio ambiente eram selecionadas para existir; as outras, menos adaptadas e evoluídas geneticamente desapareceriam com o passar dos séculos. Essa mudança genética dos seres vivos pela seleção da natureza é um conceito científico nomeado pelo cientista de seleção natural. Esta evolução faz com que as características hereditárias dos seres vivos se modifiquem, o que justificaria a diversidade de espécies. Foi o Conde de Gobineau quem popularizou na Europa do século XIX, por meio de seus estudos racistas e sem comprovação científica, que havia uma hierarquia entre as raças humanas. Seu livro mais famoso foi *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* de 1854. Essas e outras obras surgidas com base nas ideias de Gobineau fortaleceram o racismo nazista na Alemanha da primeira metade do século XX, por exemplo. Apenas em meados de 1950, como discute Fernandes (1972), a UNESCO, Organização das Nações Unidas, negou a comprovação científica da distinção de raças humanas e recomendou que a palavra raça não fosse mais aplicada aos humanos, ao invés dela, que usássemos grupos étnicos ou comunidades, conforme se fizer necessário.

Por causa das teorias racistas, ou racismo científico, da Europa do século XIX, o Brasil era visto como um país que não daria certo, pois a maioria da população era negra e, ainda pior, possuía também outras “raças” como a indígena e a europeia. O branco era considerado mais evoluído, e havia a crença de que as misturas surgidas desses grupos étnicos seriam eliminadas com o passar dos séculos, por serem menos evoluídas. Por causa disso, mesmo depois que a ciência desfez o conceito de raças entre humanos, no Brasil, alguns estudiosos, para elevar o país diante dos olhos europeus, pregavam e valorizavam a mestiçagem. Crentes das teorias racistas, alguns teóricos brasileiros escondiam esse preconceito racial por meio da defesa do surgimento do mulato e das misturas étnicas. Entre os mais famosos defensores da miscigenação estão Sílvio Romero e Gilberto Freyre, “enquanto Nina Rodrigues e mesmo Euclides da Cunha pensavam a miscigenação como sinônimo de degeneração”. (VENTURA, 1991, p. 61). Ou seja, para Nina Rodrigues e Euclides da Cunha o negro e o mulato eram tão desprezíveis que nem concordavam com a proposta de miscigenação apoiada por Sílvio Romero e Gilberto Freyre. O mulato é exaltado principalmente por Sílvio Romero porque representa uma tentativa de apagamento da cor

negra com o passar dos séculos no Brasil e, assim, o país seria mais evoluído por ter mais brancos em sua população. “A valorização da mestiçagem e a ideologia do branqueamento foram contribuições originais que atenuaram, ainda que parcialmente, o racismo científico então dominante”. (VENTURA, 1991, p. 60). Por outro lado, é preciso esclarecer que a miscigenação não pode ser vista como algo negativo, afinal, toda pessoa deve ter o direito de se relacionar e construir família com o parceiro que desejar, seja ele de qualquer etnia. O que procuramos enfatizar aqui é que, no período do pós-abolição, a miscigenação era defendida por ser uma estratégia para o apagamento da cor negra da população brasileira, o que é um absurdo, mas a ideia era vendida como respeitosa à diversidade étnica, o que é uma falácia.

Refletimos que é por meio dos discursos de valorização do mulato forte e à mulata bonita e sensual que se esconde o racismo. Ao fazer esse tipo de louvor, o brasileiro diz que essas pessoas são mais bonitas que as negras por terem a pele mais clara, deixando a falsa crença que quanto mais clara sua cor, mais bonito você é. É a teoria do branqueamento racial que continua a vigorar nos discursos da sociedade brasileira quando, por exemplo, as pessoas dizem aos negros que ele é moreno claro ou moreno, mas nunca negro, porque negro representa o feio. É por essas maneiras veladas do racismo existir no Brasil que ainda prevalece o mito da democracia racial na sociedade. Por isso, é preciso falar do racismo sempre, inclusive na escola, importante também que essa discussão gere mesmo desconforto, principalmente nos não negros, e a sensação de injustiça e absurdo pela maneira como os afrodescendentes eram e são tratados pela coletividade.

É importante deixar claro para os alunos que “(...) o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros”. (MUNANGA, 2005, p. 18). Todas as teorias de diferenciação entre humanos, como mais ou menos evoluídos, no mundo, foram realizadas para subjugar povos. Nesse sentido, como tentativa de evitar a discussão sobre a realidade racista da sociedade brasileira, e deixar que o racismo seja perpetuado de maneira velada, criou-se o mito da democracia racial, o qual prega a não existência de preconceito racial neste país.

Depois dessas considerações sobre raça e racismo, falamos a respeito do Movimento Negro que atuou no Brasil desde a abolição da escravidão para conseguir igualdade de direitos a negros. Na sequência, exibimos uma imagem da foto da atriz brasileira, Taís Araújo, publicada numa rede social da famosa, com os comentários associados à foto da atriz. Alguns comentários diziam: “pode ser mais clara?”, “me empresta seu cabelo aí pra eu lavar louça”, “escuridão”, “entrou na Globo pelas cotas”. A partir dessa imagem, discutimos sobre

casos recentes de racismo divulgados na mídia e se o preconceito racial, de fato, não existe. Nesse ensejo, discutimos com os alunos sobre o padrão de beleza, da aparência física relacionada ao negro, ou seja, como sua aparência é vista diante de uma sociedade preconceituosa, despertando nos discentes a percepção de que valores de beleza também são frutos do processo histórico que buscou determinar etnias melhores e piores.



Figura 8: slide de caso de racismo

Fonte: <<http://dioguinho.pt/wp-content/uploads/2015/11/rtyutyururty.jpg>>

Refletimos também sobre qual o impacto do preconceito na vida de milhares de meninas negras que aprendem desde cedo que ser bonita é ser branca. Dessa maneira, é possível entender a ideologia do branqueamento, a qual propõe ao negro que para ser aceito socialmente ele precisa se adequar ao padrão branco.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos. (SILVA, 2005, p. 23).

Arelado a isso, para reforçar que o negro tem, muitas vezes, sua autoestima baixa porque a sociedade prega que tudo relacionado ao negro é feio e mau, exibimos algumas expressões cristalizadas no discurso do brasileiro. Essas frases foram expostas no slide, os alunos leram e refletiram, para depois falarmos a respeito. Exemplo de algumas expressões:

“é negra, mas é limpa”, “ele tem a alma branca”, “para uma negra, até que é bonita”, “ovelha negra”, “mercado negro”, “a coisa está preta”, etc.



- “A coisa tá preta”
- “É negra, mas é limpa”
- “É negro, mas é cheiroso”
- “Serviço de preto”
- “Mercado negro”
- “Barriga suja”
- “Ele tem a alma branca”
- “Para uma negra, você até que é bonita”
- Ovelha negra, humor negro, luz negra, etc.

Figura 9: slide de expressões cristalizadas

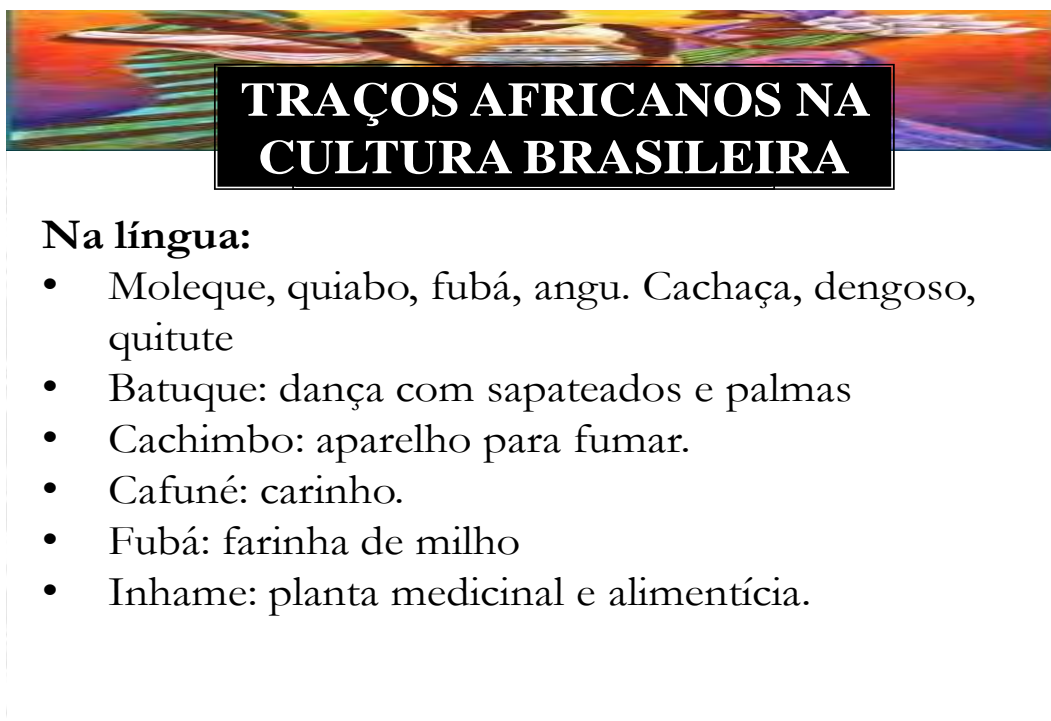
Para continuar a reflexão sobre a definição de negro, em outra aula, fizemos o empréstimo dos dicionários da biblioteca da escola e levamos para a sala de aula para que os alunos lessem o conceito de negro, sinônimo e adjetivo, no dicionário. Apesar das diferentes edições e autores dos dicionários, o significado do termo está sempre para uma explicação em torno de: “s.m. 1 A cor do piche ou do carvão; preto. 3 Aquele que vive sujeito a um senhor; escravo. adj. 1 Que tem a cor mais escura de todas, como o piche e o carvão. 3 Que não tem luz; completamente escuro e sombrio”. (MICHAELIS, 2014, p. 272).

Ainda nessa perspectiva, estudamos sobre as definições de vocábulos do âmbito do racismo, que causam confusão nos sentidos e precisam ser esclarecidos. Os termos racismo, preconceito, discriminação e estereótipos<sup>17</sup> foram lidos e debatidos. Para fixar a compreensão da semântica das palavras, dividimos a turma em grupos de quatro e para cada grupo demos um vocábulo, e solicitamos que criassem um exemplo de como cada uma das definições acontece na prática do contexto da escola. A importância de entender esses conceitos é para

<sup>17</sup> Essas definições foram trabalhadas tendo por base a conceituação teórica de: SANT’ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005. E: CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

que os alunos percebam como se manifesta o racismo na sociedade brasileira e levá-los a identificar a prática racista e de seus derivados no ambiente escolar.

Posteriormente, para ressaltar e valorar a imagem do negro, expusemos, por meio dos slides, imagens de traços africanos que constituem nossa cultura e identidade. As imagens e discussões sobre as raízes da cultura brasileira de origem africana estiveram atreladas à afirmação de que todas elas foram desenvolvidas pelos africanos como meio de sobrevivência e adaptação ao país no qual foram escravizados, nesse caso, o Brasil. Constituindo-se, assim, uma estratégia de resistência e tentativa de manutenção das suas culturas na terra em que foram escravizados. Destacamos a herança deixada na culinária, na língua, na música, na dança e nos instrumentos. Na sequência, expusemos imagens de negros que são referências positivas para todas as pessoas por serem exemplos de sucesso nas mais diversas áreas de atuação: música, política, literatura, moda, atuação, etc.

The slide features a vibrant, abstract background with horizontal bands of orange, yellow, and purple. A black rectangular box with a thin white border is centered on the slide, containing the title 'TRAÇOS AFRICANOS NA CULTURA BRASILEIRA' in white, bold, uppercase letters. Below the title, the text 'Na língua:' is followed by a bulleted list of seven words of African origin in Portuguese.

**TRAÇOS AFRICANOS NA CULTURA BRASILEIRA**

**Na língua:**

- Moleque, quiabo, fubá, angu. Cachaça, dengoso, quitute
- Batuque: dança com sapateados e palmas
- Cachimbo: aparelho para fumar.
- Cafuné: carinho.
- Fubá: farinha de milho
- Inhame: planta medicinal e alimentícia.

Figura 10: slide de palavras do português de origem africana



## COMIDA

Vatapá  
Acarajé,  
pamonha,  
mugunzá,  
caruru,  
quiabo e chuchu.



Temperos também foram trazidos da África, como pimentas, o leite de coco e o azeite de dendê.

Figura 11: slide de culinária brasileira de origem africana

## MÚSICA

Samba  
afoxé  
maracatu  
congada  
lundu  
capoeira

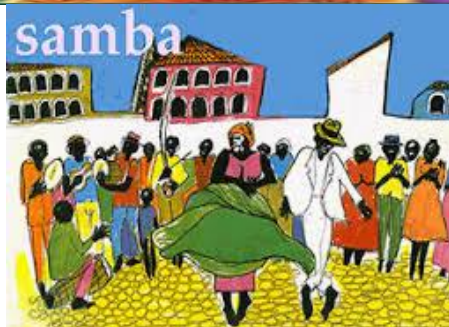


Figura 12: slide de danças e ritmos de origem africana



Figura 13: slide de instrumentos de origem africana

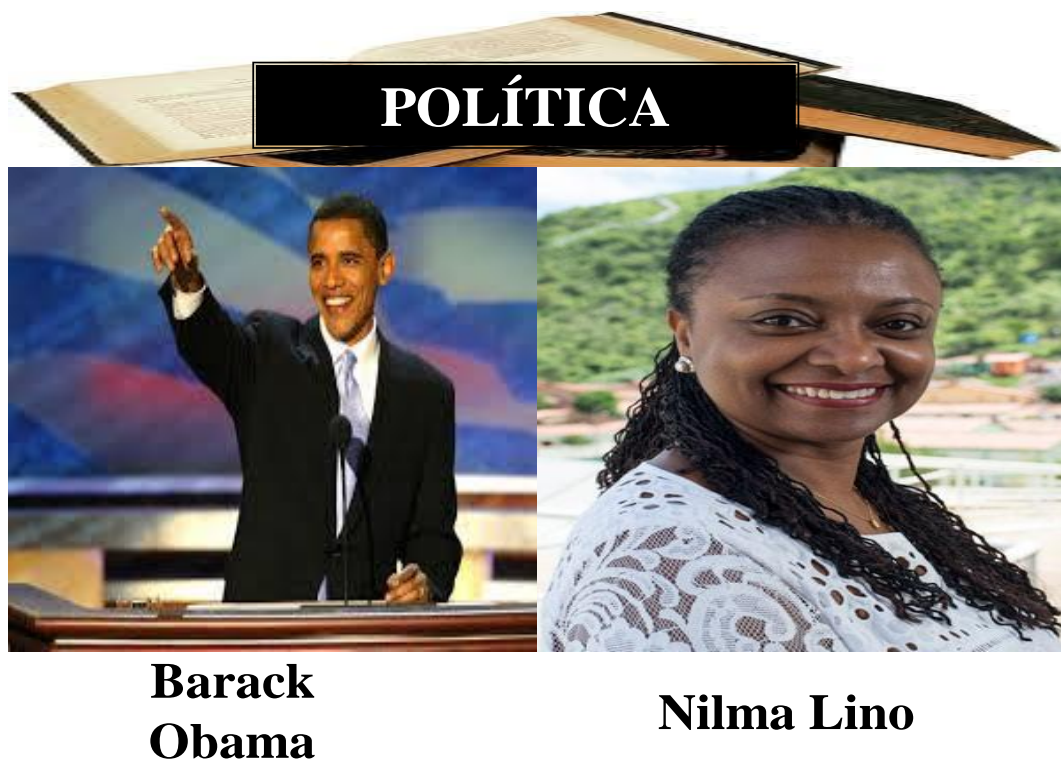


Figura 14: slide de representação positiva de negros na política





Figura 15: slide de representação positiva de negros na música



Figura 16: slide de representação positiva de negros na moda





Figura 17: slide de representação positiva de negros nos desenhos animados

Na última aula, para externalizar o que os discentes absorveram, aplicamos uma atividade textual com nove perguntas cujas respostas serão analisadas no capítulo 3. Os exercícios foram individuais. Eles também foram orientados a não se identificarem para responderem com a maior franqueza possível.

### 2.3 Cultura e expressões locais de Angola em *As Aventuras de Ngunga*

*As Aventuras de Ngunga* possui linguagem simples e acessível. As palavras não conhecidas no Português são aquelas ou de expressões locais, escritas em Mbunda para manter o caráter local, angolano, no texto, ou os nomes dos personagens que também são regionais. Dentre eles, o próprio Ngunga, Mavinga, Chivuala, Chipoya, Imba, Uassamba, Kafuxi, Mussango, Lumbongo, Kayondo, Ntumba e Livingue. Importante destacar que muitos termos locais têm seus significados elencados num glossário que o autor colocou em anexo, no fim do texto. Esse recurso também indica a preocupação de Pepetela com seus leitores não pertencentes ao contexto angolano.

Destacamos, durante o desenvolvimento das atividades, as passagens do texto que mostram aspectos da cultura angolana para fazê-las conhecidas aos alunos. Muitos costumes são recorrentes e aparecem em diversos momentos da narrativa, como, por exemplo, assentar-se em roda geralmente à frente da fogueira para ouvir histórias e contar notícias: “gostava de ficar nas fogueiras, à noite, ouvindo cenas da guerra. As conversas eram sempre as mesmas: a

guerra. Contavam-se episódios velhos ou novos, conhecidos ou não. E todos riam ou batiam palmas ou suspiravam de tristeza”. (PEPETELA, 1980, p. 18). As conversas não eram exclusivamente sobre a guerra, além disso, a roda em volta à fogueira para dialogar mostra a importância do relato oral como ensino da vida: “à noite ficavam os três a conversar à volta da fogueira. União falava de coisas que eles não conheciam, da Natureza, dos homens ou da luta. Chivuala falava do que vira ou ouvira na sua terra natal. Ngunga nunca contava nada”. (PEPETELA, 1980, p. 25). Esse hábito também aparece nesse trecho: “e abandonaram a Seção, para irem dormir na mata. À volta duma fogueira, longe da do Comandante, um guerrilheiro segredou a Ngunga (...)”. (PEPETELA, 1980, p. 49).

A primeira pausa que demos para falar de um aspecto da cultura angolana foi a do capítulo dois que conta como é feito o ritual de cortar o cordão umbilical do recém-nascido.

\_ Pois bem. Vamos cortar hoje o cordão umbilical, por isso haverá uma grande festa. Os pais do Kayondo e o resto da família estão a preparar o hidromel e a comida. Tivemos sorte, pois caçamos duas palancas; carne não falta. O povo das outras aldeias já foi avisado, vai chegar hoje de manhã. (PEPETELA, 1980, p. 7).

As comemorações e as danças são frequentes sempre que há qualquer notícia feliz. Nesse caso, a cerimônia pelo nascimento da criança como em todas as comemorações apresentadas no texto, envolvem comida, bebida e dança até altas horas.

Mais tarde, as mulheres reuniram-se no terreiro de “chinjanguila”, e a dança começou. Os guerrilheiros e o povo imitaram as mulheres. Também Ngunga e Imba, e as outras raparigas. A dança animou-se quando surgiu a Lua e novas cabaças de hidromel foram trazidas. Os velhos bebiam e olhavam a dança, aprovando com as cabeças. Até que, noite alta, todos foram dormir. (PEPETELA, 1980, p. 9).

Também quando Ngunga consegue fugir da prisão matando alguns colonialistas e recupera armas para o MPLA, assim que encontra um kimbo, povoado, a população logo trata de preparar uma festa em sua homenagem: “o povo dos kimbos próximos organizou logo uma festa e vieram convidar Ngunga e os guerrilheiros. Ngunga ficou sentado no grupo dos mais velhos, ao lado do Comandante. Era a homenagem do povo ao seu pequeno herói”. (PEPETELA, 1980, p. 47).

Ainda destacamos para os alunos a chinjanguila que é um tipo de dança de roda dos povos Mbunda e luxaze. Ela aparece várias vezes no texto porque a dança e a alegria são muito frequentes entre os angolanos. “A chinjanguila veio completar a festa, mostrando que o povo estava contente”. (PEPETELA, 1980, p. 24). Além disso, as festas nunca são restritivas. Independentemente das condições financeiras da família que realizava o evento, todo o povoado era convidado, e quem aparecesse de repente, era bem vindo, pois convites não eram

necessários. “Não tinha sido convidado, mas também não era necessário. Qualquer viajante que chega a um kimbo da nossa terra tem o direito de participar numa festa”. (PEPETELA, 1980, p. 8).

Uma bebida muito comum, citada várias vezes também, é o hidromel. Ngunga é um fã de mel de abelhas, quando estava de viagem entre os kimbos e sentia fome, era o mel coletado nas árvores que o alimentava: “subir as árvores para apanhar um ninho ou mel de abelhas. Era disso que ele gostava”. (PEPETELA, 1980, p. 14). Exemplo disso é quando foge da prisão e passava dias procurando um povoado: “durante esse tempo, alimentava-se de mel”. (PEPETELA, 1980, p. 41). Mas esse mesmo mel era consumido como bebida comum e também como bebida com efeito alcoólico, dependia da maneira que o líquido era preparado. O hidromel usado nas festas era mais concentrado e apenas os adultos o bebiam por causa de seu efeito embriagante. Nesse trecho, vemos um exemplo do hidromel com efeito alcoólico: “depois a bebida ficou pronta e as canecas começaram a andar de mão em mão. As vozes elevaram-se, os risos tornaram-se mais frequentes, os olhos brilhavam mais”. (PEPETELA, 1980, p. 9). Nesse mesmo exemplo, percebemos que o costume era beber sempre o líquido na mesma caneca, passando de mão em mão. Como se vê também em: “Depois trouxeram as cabaças de hidromel e os homens iam bebendo pela mesma caneca, que dava a volta a todos. Ngunga também recebeu a sua parte. Foi então que o Comandante reparou nele: \_ Como? Já bebes? \_ Um bocado, camarada Comandante”. (PEPETELA, 1980, p. 19).

Sobre a alimentação, são variados os tipos de alimentos e a maneira que são consumidos: “tinham esquartejado as palancas e assavam a carne nas fogueiras. Uma mulher fazia pirão de massango, outras de milho. Algumas pisavam folhas de mandioca nos pilões. O mel fermentava dentro das cabaças”. (PEPETELA, 1980, p. 8). O massango é um tipo de cereal muito cultivado em Angola, no Brasil é conhecido por milhete e em Portugal por painço. A presença do milho e da mandioca é constante: “as mulheres comiam mandioca ou maçarocas”. (PEPETELA, 1980, p. 12). Maçarocas são espigas de milho.

Um costume relacionado às interações sociais é que quando duas ou mais pessoas dialogam, enquanto uma fala, as outras devem esperar em silêncio a sua vez de falar. No entanto, o velho Kafuxi, por abusar da sua condição de chefe do setor, gostava de romper esse costume e era visto por Ngunga com maus olhos, pois o velho queria respeito, mas não gostava de respeitar as pessoas. “Homem esquisito esse Kafuxi. Lá estava ele sentado ao lado do Responsável do Setor e de outros mais velhos. Quando falava, os outros guardavam silêncio. Mas, se eram os outros a falar, ele gostava de interromper, o que era contra os costumes”. (PEPETELA, 1980, p. 8).

Além disso, refletimos com os alunos como o romance mostra que os velhos têm grande valor e admiração para a sociedade angolana, por entender que quanto mais idosa a pessoa mais conhecimentos ela possui da vida e das experiências obtidas, assim, os mais velhos nunca eram desrespeitados ou desprezados. Isso explica porque quando Ngunga conhece uma pessoa importante ou com conhecimentos a relaciona logo à velhice: “também o professor o surpreendeu. Julgava que ia encontrar um velho com cara séria. Afinal era um jovem, ainda mais novo que o Comandante, sorridente e falador. Esse aí sabia mesmo para ensinar os outros?”. (PEPETELA, 1980, p. 23). O mesmo aconteceu quando ele conheceu o comandante Mavinga, homem sobre quem ouvia histórias de bravura e conquistas militares. Ainda sobre o respeito aos mais velhos, certa vez, o Responsável de Setor foi pedir ao Presidente Kafuxi o aumento da contribuição de alimentos para os guerrilheiros, pois o velho tinha condições de ajudar mais. Kafuxi, contudo, mentiu afirmando não poder ajudar. O Responsável de Setor, mesmo sabendo que eram mentira as palavras de Kafuxi, nada pôde questionar. “O Responsável de Setor era mais novo que Kafuxi. Embora fosse seu superior, devia-lhe respeito. Assim lhe tinham ensinado os seus avós. Engasgava-se, tossia, não sabia que dizer”. (PEPETELA, 1980, p. 13).

Outro aspecto observado e destacado para os alunos é que a poligamia masculina era costume também. O próprio Kafuxi tinha três mulheres: “podes ajudar as minhas mulheres na lavra, de vez em quando”. (PEPETELA, 1980, p. 11).

Outra prática relacionada aos casamentos é o alambamento. O alambamento é um tipo de “pagamento” que o pretendente faz à família da noiva para concedê-la em casamento. A primeira jovem por quem Ngunga se apaixona, Uassamba, era a quarta esposa de um velho rico, o Chipoya. Por saber que se fugisse com Uassamba os pais pobres dela teriam que devolver os bens recebidos, Ngunga desiste desse pensamento. Esse costume é considerado um absurdo pelo protagonista, pois as mulheres não são objeto para serem “vendidas”. Essa experiência foi determinante para o jovem decidir estudar e lutar para desfazer as injustiças do mundo.

Oh, este Mundo está todo errado! Nunca se pode fazer o que se quer!  
 \_ Hei de lutar para acabar com a compra das mulheres \_ gritou Ngunga, raivoso. \_  
 Não são bois!  
 \_Para isso precisas de estudar. Eu não sei sobre o alambamento. Sempre se fez, os meus avós ensinaram-me isso. Mas, se achas que está mal e que é preciso acabar com ele, então deves estudar. Como aceitarão o que dizes, se fores um ignorante como nós? (PEPETELA, 1980, p. 54).

Nesse fragmento do texto, o comandante Mavinga estimula o jovem a estudar onde existisse oportunidade, porque raros guerrilheiros sabiam ao menos ler, inclusive o próprio Mavinga. As escolas eram raras por causa da realidade da guerra.

Ademais, apesar de exaltarmos a cultura angolana nesses exemplos citados no romance, deixamos claro aos alunos que a maldade e a injustiça são integrantes da natureza humana, como o próprio Ngunga refletiu com o tempo. Não é cabível a distinção entre povos/nações como bons e ruins. Para destacar isso, o protagonista elogia seu povo porque todos lutavam contra o sistema colonial, mas também mostra que havia pessoas desonestas no movimento de libertação, no MPLA: “Ngunga ficou a olhar o velho Chipoya, muito vaidoso ao lado do Comandante. Igual ao Kafuxi. Uns exploradores todos eles, e nomeados pelo Movimento para dirigir o povo”. (PEPETELA, 1980, p. 54).

Quanto à aparição no romance de assuntos que podem causar contestação pelos alunos ou pelos professores que tenham receio de levar essa obra de Pepetela para ser discutida em sala de aula, destacamos algumas sugestões. Durante a leitura do livro, foi mencionado a todo tempo que é preciso sempre considerar o contexto de qualquer história narrada, e no caso de *As Aventuras de Ngunga*, estávamos inseridos num contexto de guerra de libertação do país. Por isso, há a presença de mortes e lutas, e de guerrilheiros que estavam sempre armados para se defenderem, isso não significa que em Angola e em outros países da África é assim hoje, tão pouco sugere que no continente africano as pessoas são violentas. Um modo de quebrar essa possibilidade de ponto de vista é levar textos literários brasileiros que falem da violência no Brasil como, por exemplo, narrativas ambientadas na época da escravidão dos negros e dos indígenas as quais expusessem a violência com que esses povos foram tratados. Ou ainda da realidade das comunidades brasileiras as quais são majoritariamente ocupadas pela população negra e vivenciam dia a dia a violência tanto dos policiais como dos bandidos, apenas para mostrar que a violência é mundial e não deve ser associado apenas a algum grupo ou nação. Esses exemplos ajudam a esclarecer porque Ngunga usa armas e mata pessoas, o contexto lhe impunha essa posição. Sugerimos como exemplos desses textos complementares, para serem usados nas aulas, os contos do sergipano Antônio Carlos Viana, os romances e contos de Moacyr Scliar, e os contos de Machado de Assis, a exemplo, *O caso da vara*. Nesse sentido, é preciso esclarecer que o uso de literatura que fala de violência não deve reforçar ou pregar, de maneira alguma, a aceitação ou valorização da violência na sociedade, pelo contrário, essa realidade desumana deve ser discutida para que possa ser combatida e retirada da sociedade, como queria Ngunga que acontecesse ao seu país. Ademais, o protagonista figura o herói e é comum nesses tipos de enredos heróicos a ação e a violência, os quais ambientam “as

aventuras”, como o próprio título do romance indica, desse herói. Por esses motivos que escolhemos também uma série do ensino médio para levar essa obra, por conter temas que pedem um público mais “maduro”.

Nessa continuidade, sobre os valores culturais que aparecem no romance, como a poligamia masculina e a venda de mulheres, cabe esclarecer que eles são questionados por Ngunga por ser exemplo da velha Angola, a que a nova geração não quer que continue a existir. Para explorar esse assunto, o professor pode levar outros textos, literários ou não, os quais falem dos relacionamentos não monogâmicos, dos países que permitem esse tipo de casamento, do ponto de vista dos envolvidos, etc., para permitir ao aluno perceber a monogamia como um princípio mais ocidental e relacionado aos valores cristãos, além de que não se deve entender esse tipo de relacionamento como certo e os demais como errados. Todavia, é válido frisar que é sempre condenável e violento o ato de oprimir ou impor um modo de vida ou comportamento às pessoas, sem que elas desejem isso.

Discutimos também que ao se apaixonar por uma adolescente que foi vendida a um velho rico, o herói fica enfurecido por essas tradições do seu povo e afirma que isso não está certo, é preciso mudar o que não é bom: “Ele ainda era fraco para combater contra todos e mais as leis dos avós”. (PEPETELA, 1980, p. 56). Nesse momento, Ngunga percebe que sozinho não se muda uma sociedade, por isso ele parte em busca de conhecimento, de apoio para reverter essas normas retrógradas. Essa atitude de ida, de final aberto, também estimula o leitor e o aluno a serem críticos, a lutarem pelo que é injusto, questionar aqueles valores da nossa sociedade que são pregados como imutáveis e justificados como “são assim porque sempre foi e é melhor não modificar isso”, afinal, essas desculpas não devem impedir de prevalecer o que é mais justo, mais humano.

Mostramos aos alunos que, no romance, o consumo de bebida alcoólica produzida pela fermentação do mel das abelhas, pelo protagonista ainda adolescente, é um exemplo dos erros do personagem que são relevados pelo leitor, quando se entende que crianças cometem erros. Outrossim, Ngunga é a representação do herói que também falha, essa metáfora com o homem real constituído de defeitos e virtudes, assim como metaforiza a própria Angola a qual ainda está construindo seus primeiros passos e definindo como proceder no mundo.

Nesse seguimento, na continuação deste trabalho, trazemos, no próximo capítulo, algumas considerações sobre os resultados da pesquisa-ação e das respostas dos alunos ao questionário aplicado no fim das aulas.

### CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O contato com *As Aventuras de Ngunga* despertou o conhecimento de uma literatura completamente nova para os discentes. Além de originada de um país africano, possui protagonista herói e negro, autor desconhecido, ambientada num contexto de guerra que foi real e muito importante na história de Angola, mas pouco conhecida na escola; além da possibilidade de aprender um pouco sobre a cultura angolana. E é esse tipo de leitura e estudo das literaturas africanas que necessita ser realizada nas escolas.

A discussão sobre o romance não se reduziu apenas a observar aspectos culturais e históricos angolanos, mas constituiu sim o nosso maior objetivo, pois partimos do que propõe a Lei 10.639/03 de trabalhar história e cultura africana em sala de aula. Deixamos claro, durante as aulas, e os alunos perceberam, por meio da leitura, que a narrativa abrange temáticas universais e aprendizados diversos. As possibilidades de leitura e aprendizagem são incontáveis nesse romance tão abrangente e bem produzido. Dentre as temáticas e leituras possíveis de serem aprofundadas em *As Aventuras de Ngunga* destacamos a paixão adolescente de Ngunga e Uassamba que era impossível de ser concretizada. Valores de integridade e corrupção entre as pessoas, pois até mesmo os colonizados se vendiam para os portugueses e traíam o próprio povo. A ambição do homem pelo poder e a avareza, representadas no velho Kafuxi. O egoísmo, porque os homens só pensavam neles mesmos e em suas glórias, como o exemplo de Mavinga e Chivuala. A maldade como pertencente à natureza humana, pois o protagonista chega à conclusão de que todos os adultos são assim, variando apenas a intensidade entre cada um. A importância da palavra dada, de ser íntegro e falar sempre a verdade, valores defendidos a todo instante por Ngunga. Entre outros...

Uma importante reflexão deixada no romance para os leitores, principalmente jovens e adolescentes, é a relevância da escola para o futuro de um indivíduo. No início da narrativa, Ngunga tinha uma percepção diferente do que era aprender e ser inteligente. Para ele, por meio da viagem ao mundo conhecendo novas terras e pessoas, ouvindo e aprendendo com as experiências dos mais velhos, já se conquistava todo o conhecimento necessário para ter sucesso. O que não deixa de ser verdade, em parte, pois muitas pessoas que nunca frequentaram uma escola têm muitos conhecimentos da vida e uma intensa leitura de mundo para ensinar aos mais novos. No entanto, essa percepção do protagonista mudou. Num momento de dificuldade, quando estava preso com o professor União no abrigo dos colonialistas, Ngunga percebeu que se soubesse ao menos ler e escrever poderia se comunicar por meio de bilhetes com o amigo e tramar uma fuga: “pela primeira vez, Ngunga deu razão

ao professor, que lhe dizia que um homem só pode ser livre se deixar de ser ignorante”. (PEPETELA, 1980, p. 37).

E as experiências que vivia só lhe mostravam a necessidade de um estudo formal. Apaixonar-se por Uassamba e descobrir que a jovem era casada por causa de um costume do seu povo, o alambamento, reforça a vontade do menino de partir para a escola: “está bem, camarada Comandante. Eu quero aprender. Por acaso, eu já andava a pensar sair da escola, quando fomos atacados. Não gosto de estar muito tempo no mesmo sítio. Mas agora vi que é preciso fazer esse sacrifício e estudar”. (PEPETELA, 1980, p. 47). Nesse momento, Ngunga percebe que para mudar conceitos e mesmo costumes que julgava injustos era preciso de formação escolar, era preciso estudar muito para tentar desfazer as injustiças do mundo. “Mais uma vez Ngunga jurou que tinha de mudar o Mundo. Mesmo que, para isso, tivesse de abandonar tudo do que gostava”. (PEPETELA, 1980, p. 54). É por isso que o fim do romance se dá com Ngunga indo sozinho à escola e inclusive mudando de identidade, pois estava nascendo um novo homem, com interesses e vontades diferentes do adolescente de antes.

Noutro sentido, sobre a discussão de racismo e preconceito na sociedade brasileira realizada na segunda parte das aulas, percebemos que causou, no mínimo, interesse nos alunos. Isso porque nas últimas aulas do projeto eles já traziam, voluntariamente, vídeos e materiais que tratavam do racismo para os colegas conhecerem e conversarem a respeito, demonstrando com isso que as aulas produziram o interesse em não só conhecer melhor a temática do racismo como também repassar os conhecimentos já adquiridos.

Ademais, a sequência didática utilizada aqui foi uma adaptação com algumas das sugestões teóricas de Rildo Cosson sobre o letramento literário. Mas o ideal foi contribuir, mesmo pouco, para a diminuição do preconceito racial que ainda oprime tantos brasileiros. Há a possibilidade de o professor fazer suas adaptações baseadas nessa proposta de aulas, adequar alguns pontos, acrescentar outros, e levar essa temática para ser discutida em sua sala de aula. Além do que o profissional da educação pode transformar essa proposta num projeto escolar incluindo outras disciplinas com vários professores envolvidos, cada um discutindo um assunto concernente à sua área do saber para letrar o aluno mais profundamente sobre essa temática do racismo.

Após o término das aulas, conforme já mencionado na metodologia, os alunos receberam um questionário com nove perguntas concernentes aos assuntos discutidos em sala de aula. Eles foram orientados a não se identificarem e serem os mais sinceros possíveis, já que não teriam sua identidade revelada. A produção textual dos alunos foi codificada de A-Q porque Q é a décima sétima letra do alfabeto, e como no dia da produção textual estavam



presentes dezessete alunos, totalizaram-se dezessete questionários respondidos. As nove questões giram em torno de quatro temáticas: literatura angolana, racismo, Lei 10.639/03 e leitura literária, e são nesses blocos que subdividimos este capítulo para expor algumas das respostas dos alunos. Não mostramos todas as atividades dos discentes porque algumas das respostas são muito parecidas, quase iguais, e outras são monossilábicas, apenas sim ou não, por isso demos prioridade às mais variadas. Além disso, transcrevemos as respostas deles na língua padrão, logo abaixo de cada digitalização, para facilitar a leitura, caso a grafia não seja legível em algum momento.

### 3.1 Literatura angolana

Englobamos como literatura angolana as questões de número 2, 5, 8 e 9. A pergunta de número dois é: “sobre o que foi discutido em sala sobre o continente africano e Angola, o que mais você achou interessante? Descobriu alguma coisa que não sabia? Se sim, o quê?”.

02- Sobre o que foi discutido em sala sobre o continente africano e Angola, o que mais você achou interessante? Descobriu alguma coisa que não sabia? Se sim, o quê?

Sim tipo eu não sabia que os africanos tinham vários modos de receber e receber bem uma pessoa que não conheciam.

Figura 18: resposta do aluno B

“Sim, tipo, eu não sabia que os africanos tinham vários modos de receber e receber bem uma pessoa que não conheciam”.

02- Sobre o que foi discutido em sala sobre o continente africano e Angola, o que mais você achou interessante? Descobriu alguma coisa que não sabia? Se sim, o quê?

O mel que era utilizado como cachaça. Que o mel se bebia no mesmo copo para todos, passava por várias bocas.

Figura 19: resposta do aluno I

“O mel que era utilizado como cachaça. Que o mel se bebia no mesmo copo para todos, passava por várias bocas”.

02- Sobre o que foi discutido em sala sobre o continente africano e Angola, o que mais você achou interessante? Descobriu alguma coisa que não sabia? Se sim, o quê?

Que em Ngunga era um menino corajoso, que em Angola eles abrem a porta para qualquer pessoa e aqui no Brasil não tem esse costume.

Figura 20: resposta do aluno L

“Que Ngunga era um menino corajoso, que em Angola eles abrem a porta para qualquer pessoa e aqui, no Brasil, nós não temos esses costumes”.

02- Sobre o que foi discutido em sala sobre o continente africano e Angola, o que mais você achou interessante? Descobriu alguma coisa que não sabia? Se sim, o quê?

*Sim. Que no continente africano e Angola havia vários países com cultura diferente.*

Figura 21: resposta do aluno P

“Sim, que no continente africano e em Angola havia vários países com culturas diferentes”.

Nessas respostas pode-se perceber que a maioria dos alunos elegeu os costumes representados no romance como o que mais lhe chamou a atenção sobre Angola. Entre os aspectos culturais destacados estão dois: a receptividade desse povo que acolhe bem os estrangeiros, e a prática da bebida do hidromel, líquido de efeito alcoólico, na mesma caneca, de mão em mão. Além disso, o aluno P apontou a diferença entre o continente africano e os diversos países que o compõe, fugindo da falsa ideia de homogeneidade entre todo o continente.

A pergunta de número 5 é: “você vê diferenças entre literatura brasileira ou africana? Depois dessa experiência, escolheria uma obra literária de origem africana para ler?”. O objetivo aqui foi fazer os alunos perceberem que a literatura é uma arte que gera conhecimento, desperta inúmeros sentimentos e aprendizagem sobre o outro, independentemente do seu país de origem, porque ela é antes de tudo, humana. Esse é um meio de tirar o preconceito existente sobre a literatura africana, de modo geral.

05- Você vê diferenças entre literatura brasileira ou africana? Depois dessa experiência, escolheria uma obra literária de origem africana para ler?

*Não, acho que não tem diferenças, porque <sup>assim</sup> como a literatura brasileira fala de amor, traição, guerra a literatura africana também fala, sim*

Figura 22: resposta do aluno K

“Não, acho que não tem diferenças, porque assim como a literatura brasileira fala de amor, traição e guerra, a literatura africana também fala disso sim”.

05- Você vê diferenças entre literatura brasileira ou africana? Depois dessa experiência, escolheria uma obra literária de origem africana para ler?

*Não, mas depois desse livro do Ngunga eu achei muito mais interessante, e escolheria sim, uma obra literária de origem africana*

Figura 23: resposta do aluno M

“Não, mas depois desse livro do Ngunga, eu achei muito mais interessante, e escolheria sim, uma obra literária de origem africana”.

05- Você vê diferenças entre literatura brasileira ou africana? Depois dessa experiência, escolheria uma obra literária de origem africana para ler?

Sim. Porque o protagonista é negro e, na maioria das vezes, as literaturas brasileiras não deixam.

Sim -

Figura 24: resposta do aluno N

“Sim, porque o protagonista é negro e, na maioria das vezes, o da literatura brasileira é branco”.

Todas as respostas giraram em torno do que esses três alunos afirmaram. Todos disseram que sim, escolheriam uma literatura africana para ler, se tivessem a oportunidade, e que não viam diferenças entre as literaturas brasileiras e angolanas. O aluno K atentou para as tramas das narrativas, as temáticas que são iguais. Esse pensamento condiz com o que já mencionamos sobre esse alcance universal da literatura sem ter grandes diferenças entre as suas nacionalidades. Já o aluno N tocou numa questão mais séria: a falta de representatividade do negro como protagonista na literatura brasileira.

Na pergunta 8, temos: “o que você mais gostou em *As Aventuras de Ngunga*?”. Nesse momento, o aluno tem a possibilidade de externar qual a peculiaridade da narrativa que mais lhe chamou a atenção. O que prevaleceu entre as respostas foi a paixão frustrada do protagonista.

08- O que você mais gostou em *As Aventuras de Ngunga*?

O fato dele salvar os amigos e não se gabar, e conhecer uma garota e não poder se casar pelo fato de ela já estar casada.

Figura 25: resposta do aluno A

“O fato de ele salvar os amigos e não se gabar, e conhecer uma garota e não poder se casar pelo fato de ela já estar casada”.

08- O que você mais gostou em *As Aventuras de Ngunga*?

As batalhas / a guerra.

Figura 26: resposta do aluno F

“As batalhas, a guerra”.

08- O que você mais gostou em *As Aventuras de Ngunga*?

dele querer entrar nas conversas dos adultos, sendo ele um adolescente.

Figura 27: resposta do aluno G

“De ele querer entrar nas conversas dos adultos, sendo ele um adolescente”.

08- O que você mais gostou em *As Aventuras de Ngunga*?  
 Saber que Ngunga foi um garoto que saiu no mundo  
 e conseguiu sobreviver sozinho

Figura 28: resposta do aluno H

“Saber que Ngunga foi um garoto que saiu no mundo e conseguiu sobreviver sozinho”.

08- O que você mais gostou em *As Aventuras de Ngunga*? Processo  
 A parte de que Ngunga disse a Uassamba que ele  
 iria estudar e mudar a regra de uma pessoa ser  
 dona de outra e tirar os custos para todo mundo e  
 mudar de nome e ir rumo ao mundo sozinho

Figura 29: resposta do aluno D

“A parte de que Ngunga disse a Uassamba que ele iria estudar e mudar a regra de uma pessoa ser dona de outra e ia virar as costas para todo mundo e mudar de nome e ir rumo ao mundo, sozinho”.

Alguns salientaram o interesse pela temática da guerra, outros, os valores positivos de Ngunga, sua fidelidade, independência, inteligência, desprezo pela mentira e humildade. Mas a maior parte realçou a paixão adolescente do protagonista a qual não pôde dar certo. Isso demonstra como esse público jovem precisa ser seduzido por essas temáticas de suas faixas etárias para se aprofundarem em outras temáticas, seduzirem-se pelo texto literário para tornarem-se leitores melhores e assíduos. Sobre isso, Bordini e Aguiar (1988) fazem um importante levantamento sobre a leitura crítica dos jovens inseridos nessa faixa de séries do ensino básico.

É o período que abrange a 8ª série e o 2º grau, quando o livro aborda seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na comunidade adulta. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, por meio da comparação de idéias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao aluno deste nível, possibilitando-lhe a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 21).

Para comprovar o quanto essa parte do enredo foi tão interessante para eles, na questão 9 a qual pede: “seja o autor! Descreva outro final para *As Aventuras de Ngunga*”, a maioria criou outro final para a paixão de Ngunga e Uassamba com os personagens ficando juntos.

09- Seja o autor! Descreva outro final para *As Aventuras de Ngunga*.  
 Ngunga foi estudar e conseguiu se tornar um doutor  
 e processou um modo de retirar a regra de uma  
 pessoa ser dona de outra, porque nessa época de luta  
 por Ngunga até que ele conseguiu acabar com isso

Três dias, mas ninguém sabia que Ngunga voltaria para a aldeia de Uassamba então quando ele chegou encontrou Uassamba chorando e ele disse: "Por que você está chorando, moça?" e ela respondeu:

- Ngunga é você mesmo?

- Ngunga respondeu:

- Uassamba? É você? Sim, sou eu, Ngunga, mas o que houve?

- ~~Ngunga~~ Ngunga Chipoya meu marido morreu.

- Nossa, que bom.

- Bom por quê?

- Será que você, Uassamba, ~~ainda~~ ainda me ama?

- Sim, eu o amo mais agora não é hora de falarmos isto.

Então enterraram o Chipoya e Ngunga se casou com Uassamba e finalmente Ngunga resolveu falar qual era o nome dele quando ele foi estudar, meu nome é: Nossa Luta em homenagem ao meu melhor amigo. FIM

Figura 30: resposta do aluno D

"Ngunga foi estudar e conseguiu se formar em direito. Procurou um modo de retirar a regra de uma pessoa ser dona de outra e passaram-se vários anos de luta, para Ngunga, até que ele conseguiu acabar com essa regra. Mas ninguém sabia que Ngunga voltaria para a aldeia de Uassamba, então, quando ele chegou, encontrou Uassamba chorando e disse: \_ Por que você está chorando, moça? E ela respondeu: \_ Ngunga, é você mesmo? Ngunga respondeu: \_ Uassamba? É você? \_ Sim, sou eu, Ngunga. \_ Mas o que houve? \_ Ngunga, Chipoya, meu marido, morreu. \_ Nossa, que bom! \_ Bom por quê? \_ Será que você, Uassamba, ainda me ama? \_ Sim, eu o amo, mas agora não é hora de falarmos nisso. Então, enterraram Chipoya e Ngunga casou-se com Uassamba e, finalmente, Ngunga resolveu falar qual era o nome dele quando ele foi estudar, o nome dele foi Nossa Luta, em homenagem ao seu melhor amigo.

O aluno D, por sua vez, não só falou como desejava ter sido o final da trama, como escreveu diálogos e teceu seu próprio desfecho do romance. Esse término do aluno, com diálogos no discurso direto livre, demonstra que a característica estética do romance foi bem incorporada pelo discente, que fez sua própria versão da narrativa com o mesmo modelo de diálogo presente na obra.

09- Seja o autor! Descreva outro final para *As Aventuras de Ngunga*.

Ngunga voltou ~~para~~ fugiu com sua amada

Figura 31: resposta do aluno K

"Ngunga voltou e fugiu com sua amada".

09- Seja o autor! Descreva outro final para *As Aventuras de Ngunga*.

Quando ele saiu e mudou seu nome deixando todos, ele saiu em busca das suas vontades de mudar o mundo. Tornou-se uma das pessoas mais importante, e ganhou o prêmio Nobel da Paz!

Figura 32: resposta do aluno M

“Quando ele saiu e mudou seu nome, deixando todos, ele saiu em busca das suas vontades de mudar o mundo. Tornou-se uma das pessoas mais importantes, e ganhou o prêmio Nobel da paz!”.

09- Seja o autor! Descreva outro final para *As Aventuras de Ngunga*.

Queria que Ngunga tivesse casado com Uassamba e modificou alguns costumes.

Figura 33: respostas do aluno N

“Queria que Ngunga tivesse casado com Uassamba e modificou alguns costumes”.

Os outros discentes que não deixaram na pergunta 9 a vontade de Ngunga e Uassamba ficarem juntos, registraram, como o aluno M, o desejo da vitória do protagonista o qual partiu em busca da realização dos seus sonhos e acreditando ser necessário, às vezes, abandonar algumas paixões para alçar voos maiores.

### 3.2 Racismo

As perguntas de número 6 e 7 são aquelas que fazem os alunos refletirem sobre a crença de que um grupo étnico seja superior a outro e se o negro é reflexo dos estereótipos que lhe são dados pela sociedade.

07- Sobre o que discutimos a respeito do racismo, sua opinião mudou a respeito do tema? O que mais lhe chamou a atenção?

Não. Vários assuntos que sobre os dias atuais sobre as pessoas negras. Quando eu era criança eu tinha medo de negros mais com o tempo eu aprendi que o racismo é uma coisa hipocrita não poderia existir.

Figura 34: resposta do aluno B

“Não. Vários assuntos que ocorrem nos dias atuais sobre as pessoas negras. Quando eu era criança eu tinha medo de negro, mas com o tempo, eu aprendi que o racismo é uma coisa hipócrita, não poderia existir”.



- 06- O personagem Ngunga percebia que a maldade está em todos os lugares e povos, ele acreditava que todo adulto era mau, com exceção de alguns amigos. Você acha que a maldade está apenas em algumas culturas, fazendo parte de alguns países ou grupos étnicos?

*nao a maldade esta em todos lugares onde estar nao vai importa que nao ver maldade*

- 07- Sobre o que discutimos a respeito do racismo, sua opinião mudou a respeito do tema? O que mais lhe chamou a atenção?

*Eu ~~antes~~ sabia que o preconceito ~~era~~ existia mais nao sabia que era tao grave.*

Figura 35: respostas do aluno C

- 6- “Não, a maldade está em todos os lugares onde estamos, não importa o lugar, sempre vai haver maldade”.  
7- “Eu já sabia que o preconceito existia, mas não sabia que era tão grave”.

- 07- Sobre o que discutimos a respeito do racismo, sua opinião mudou a respeito do tema? O que mais lhe chamou a atenção?

*Não, eu já era contra o racismo e continuo sendo contra. O que mais me chamou atenção foi como um negro se sente inferior na sociedade.*

Figura 36: resposta do aluno F

- “Não, eu já era contra o racismo e continuo sendo contra. O que mais me chamou a atenção foi como um negro se sente inferior na sociedade”.

- 06- O personagem Ngunga percebia que a maldade está em todos os lugares e povos, ele acreditava que todo adulto era mau, com exceção de alguns amigos. Você acha que a maldade está apenas em algumas culturas, fazendo parte de alguns países ou grupos étnicos?

*Eu acho que a maldade está em qualquer lugar, independente da pessoa e da cultura.*

- 07- Sobre o que discutimos a respeito do racismo, sua opinião mudou a respeito do tema? O que mais lhe chamou a atenção?

*Existe racismo sim, minha opinião nunca mudará, eu já sofri. O que mais me chamou a atenção foi a atriz ~~que~~ com vários preconceitos em cima das costas.*

Figura 37: respostas do aluno G

- 6- “Eu acho que a maldade está em qualquer lugar, independente da pessoa e da cultura”.  
7- “Existe racismo sim, minha opinião nunca mudará, eu já sofri. O que mais me chamou a atenção foi a atriz com vários preconceitos em cima das costas”.

- 07- Sobre o que discutimos a respeito do racismo, sua opinião mudou a respeito do tema? O que mais lhe chamou a atenção?

*Que não mudou o racismo continua ainda? A definição do dicionário.*

Figura 38: resposta do aluno J

- “Que não mudou, o racismo continua, ainda, a definição do dicionário”.

06- O personagem Ngunga percebia que a maldade está em todos os lugares e povos, ele acreditava que todo adulto era mau, com exceção de alguns amigos. Você acha que a maldade está apenas em algumas culturas, fazendo parte de alguns países ou grupos étnicos?

A maldade hoje está em todos os lugares não tem diferenças de culturas, cidades, países etc.

07- Sobre o que discutimos a respeito do racismo, sua opinião mudou a respeito do tema? O que mais lhe chamou a atenção?

Eu achava que não existia muito frequente mas existe sim. O que mais chamou a atenção é dos autores que posta as fotos e as pessoas ficam só criticando porque é negro.

Figura 39: respostas do aluno O

6- “A maldade hoje está em todos os lugares, não tem diferença de cultura, cidade, país, etc.”.

7- “Eu achava que não existia muito frequente, mas existe sim. O que me chama a atenção são os autores que postam suas fotos e as pessoas ficam só criticando porque é negro”.

07- Sobre o que discutimos a respeito do racismo, sua opinião mudou a respeito do tema? O que mais lhe chamou a atenção?

Sim, porque eu não acreditava que existia racismo desse modo, achei que não era tão sério assim.

Figura 40: resposta do aluno P

“Sim, porque eu não acreditava que existia racismo desse modo, achei que não era tão sério assim”.

Nessas exposições dos alunos, todos afirmaram na pergunta 6 que creem na maldade como um sentimento particular humano, então, onde existir pessoas, haverá a maldade, independente do país ou cultura em que esses humanos estejam. O que prevaleceu, nas respostas da questão 7, nessa sequência, foi a pouca percepção da gravidade do racismo em nossa sociedade. O aluno B, por exemplo, conta que quando criança tinha medo de negros, mas depois descobriu que isso é racismo. O estudante G, não dá muitos esclarecimentos, mas afirma já ter sido vítima do racismo. O F, por sua vez, confessa ter lhe chamado a atenção como um negro se sente inferior. Sobre isso, não dissemos em nenhum momento das aulas, especificamente, que o negro se sente inferior, mas como uma pessoa que ouve desde criança que por causa de sua cor ela representa o mal e o feio, deve sentir vergonha de sua etnia. Sim, era melhor se a resposta estivesse mais clara, por isso só nos resta conjecturar que é mais provável esse jovem estar se referindo como a sociedade contribui para fazer o negro criar uma imagem autodepreciativa. Dos recursos utilizados nas aulas, nas respostas acima os alunos citaram a definição do dicionário da palavra negro e dos casos públicos de racismo nas redes sociais aos famosos, os quais foram expostos na turma. Mais uma vez, ressaltamos a necessidade de o professor utilizar exemplos atuais de casos de racismo para desfazer o mito



da democracia racial. Ademais, se os alunos declaram não ter entendimento da gravidade do assunto é porque esse mito continua inibindo a exclusão do preconceito étnico em nosso país.

### 3.3 Lei 10.639/03

Sobre a lei que institui o ensino da história e cultura africana e afrodescendente, as perguntas foram a 1: “você conhecia a Lei 10.639/03? Considera ela importante para que por meio dos conhecimentos de África e da história dos afrodescendentes, o racismo diminua?”, e a 4: “você conhece ou já leu outras obras literárias com um protagonista ou herói negro? Se sim, quais?”.

01- Você conhecia a lei 10639/03? Considera ela importante para que através dos conhecimentos de África e da história dos afrodescendentes, o racismo diminua?

Não, sim porque mostra aos cidadãos de todo Brasil que temos os mesmos descendentes, tanto brancos como negros e indígenas.

Figura 41: resposta do aluno D.

“Não. Sim porque mostra aos cidadãos de todo Brasil que temos os mesmos descendentes, tanto brancos como negros e indígenas”.

01- Você conhecia a lei 10639/03? Considera ela importante para que através dos conhecimentos de África e da história dos afrodescendentes, o racismo diminua?

Sim através do PIBID que conheci em outra escola, é importante sim pois o conhecimento dos africanos possa acabar mais o racismo.

Figura 42: resposta do aluno H

“Sim, por meio do PIBID, que conheci em outra escola. É importante sim, pois com o conhecimento sobre os africanos pode acabar mais o racismo”.

01- Você conhecia a lei 10639/03? Considera ela importante para que através dos conhecimentos de África e da história dos afrodescendentes, o racismo diminua?

Sim, conheci por causa do PIBID. Considero para diminuir o racismo no Brasil.

Figura 43: resposta do aluno I

“Sim, conhecia por causa do PIBID. Considero para diminuir o racismo no Brasil”.

01- Você conhecia a lei 10639/03? Considera ela importante para que através dos conhecimentos de África e da história dos afrodescendentes, o racismo diminua?

Sim, porque na escola que eu estudei falaram sobre essa lei, na minha opinião eu acho importante porque assim mostra que todo mundo é igual.

Figura 44: resposta do aluno L

“Sim, porque na escola que eu estudei falaram sobre essa lei. Em minha opinião, eu acho importante porque assim mostra que toda pessoa é igual”.

Nas argumentações dessa pergunta, todos os alunos expressam a necessidade dessa lei existir para diminuir, aos poucos, o racismo da sociedade. Destacamos aqui que apenas três, dos dezessete alunos os quais responderam o nosso questionário, afirmaram ter ouvido falar da lei, e todos eles por meio das ações do PIBID de Letras de Itabaiana, o que é motivo de orgulho para nós que já participamos no projeto. Embora o aluno L não tenha escrito que ouviu falar da lei por causa do PIBID, lembramos dos três alunos que durante as aulas contaram das suas experiências com o PIBID e como cada um ouviu falar do projeto. Uma discente, a propósito, disse ter ganhado um livro dado pelo PIBID, por sorteio, o *Da cor da ternura* da autora Geni Guimarães.

04- Você conhece ou já leu outras obras literárias com um protagonista ou herói negro? Se sim, quais?

Sim, o Saci Pererê ele era muito sapeca mas ajudava os seus amigos

Figura 45: resposta do aluno B

“Sim, o Saci Pererê era muito sapeca, mas ajudava os seus amigos”.

04- Você conhece ou já leu outras obras literárias com um protagonista ou herói negro? Se sim, quais?

Não, só essa.

Figura 46: resposta do aluno F

“Não, só essa”.

No quesito 4, quase todos disseram que não, nenhuma literatura a não ser o romance levado por nós. Com exceção de apenas um aluno que afirmou conhecer a história do saci pererê. Saci pererê faz parte dos mitos do nosso folclore, este aparece apenas em obras literárias como *O sítio do pica-pau amarelo* de Monteiro Lobato, onde está num plano periférico e representando os mesmos valores estereotipados que a sociedade impõe ao negro. Até a construção frasal do aluno B lembra o modelo dos estereótipos do negro, como mostramos nos slides durante as aulas. Quando o aluno B afirma: “Sim. O saci pererê ele era muito sapeca mas ajudava os seus amigos”. Essa conjunção adversativa é comum para atribuir uma qualidade positiva ao negro, como modo de atenuar a sua “má pessoa” por causa da cor que possui. São exemplos: “é negra, mas é limpinha”; “é negro, mas é honesto”; “é negro, mas não fede”. Daí a necessidade da inserção de literaturas com mais protagonistas negros de valores positivos para serem discutidas em sala de aula. É nesse pensamento que *As Aventuras*

de Ngunga é tão meritório, o herói negro do romance concede representatividade de coragem e senso de justiça a todos os negros, sobretudo aos angolanos, os quais, naquele momento em particular, estavam constituindo sua identidade.

Para além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana já recomendam que a temática do preconceito seja estendida a todas as disciplinas do currículo escolar. Essas propostas de aulas devem valorizar o negro, permitindo que os discentes conheçam a importância dessa etnia para o desenvolvimento da nossa sociedade e humanidade. Nas aulas de Literatura, por exemplo, promover estudos e debates sobre afrodescendentes que atuaram profissional e socialmente no país como Aleijadinho, Carolina de Jesus, Zumbi dos Palmares e tantos outros. No próprio documento mencionado há propostas de assuntos e de como tratá-los em cada disciplina. Além disso, gostaríamos de sugerir o livro organizado por Kabengele Munanga (2005), *Superando o racismo na escola*, pois lá há vários capítulos, como o da professora Petronilha Silva e Nilma Gomes, militantes na causa de igualdade de direitos e oportunidades para todas as etnias, as quais dão sugestões de aulas para melhor trabalhar esse tema que não é fácil de abordar.

### 3.4 Leitura literária

Apenas a questão 3 se refere diretamente à experiência de leitura literária em sala de aula: “você costuma ter experiências como essa de leitura de obras literárias inteiras em sala de aula? O que achou da experiência?”.

03- Você costuma ter experiências como essa de leitura de obras literárias inteiras em sala de aula? O que achou da experiência?

não, eu achei uma experiência boa poder compartilhar a leitura com os outros e descobrir novos conhecimentos.

Figura 47: resposta do aluno C.

“Não. Eu achei uma experiência boa poder compartilhar a leitura com os outros e descobrir novos conhecimentos”.

03- Você costuma ter experiências como essa de leitura de obras literárias inteiras em sala de aula? O que achou da experiência?

não, achei muito legal, pois falar de um assunto tão sério interagindo.

Figura 48: resposta do aluno M

“Não. Achei muito legal falar de um assunto tão sério interagindo”.

03- Você costuma ter experiências como essa de leitura de obras literárias inteiras em sala de aula? O que achou da experiência?

*não a experiência e... muito boa mas do que os professores passaram para ler em casa e mais chato.*

Figura 49: resposta do aluno O

“Não. A experiência é muito boa, melhor do que os professores passaram para ler em casa porque é mais chato”.

Mais uma vez, em massa, os alunos respondem não. Sobre essa experiência, boa parte diz ter gostado por poder partilhar os conhecimentos com os colegas e também por aprender com as percepções dos outros. O aluno O diz que ler em casa é mais chato, não é que a leitura seja tediosa, mas para o leitor iniciante (não que um aluno de ensino médio esteja começando a ler literatura, mas a prática rara o faz ser esse tipo de leitor), é bom ter outras experimentações de leitura como essa do círculo de leitura. O professor pode fazer diversificadas tarefas de leituras em grupos, orientando e guiando essas divisões de alunos para motivar o gosto pelo ler.

Essas atividades de leitura em grupo proporcionam o conhecimento das leituras de mundo do outro, dos sentidos interpretativos que os outros constroem, por meio do partilhamento de saberes, do diálogo. É esse contato com as várias leituras de uma mesma obra que alarga o horizonte interpretativo de cada leitor envolvido. Orientado por um professor, quando se tratar de grupos escolares, iniciantes, essa prática proporciona ao estudante ter mais segurança das suas posições e depreensões de sentidos do texto. Além de estimular o aluno que não gosta muito de leitura a mudar de perspectiva, pois nesses encontros não haverá mais foco em métodos, críticas, ou leitura de resumos, mas o contato direto com a obra para construir uma ponte com o seu contexto social, com suas próprias percepções. “Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito”. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 16).

Para mais, a prática do círculo de leitura possibilita o novo olhar de si para si mesmo, revendo os conceitos interiores, valores e outros modos de enxergar a vida. A leitura nos concede essa lente para a leitura íntima de nós mesmos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos unir a proposta da Lei 10.639/03 de levar história e cultura africana e afro-brasileira ao ensino básico com o que sugere o letramento literário. De modo básico, o letramento literário recomenda o ensino da literatura na escola, com enfoque na contextualização das obras, dos conhecimentos e da visão crítica de mundo que o aluno, por meio da literatura, pode desenvolver. Nessa relação literatura-mundo, a perspectiva da crítica e das classificações de escolas literárias é deixada de lado para que o próprio texto seja o centro das discussões. Não é proveitoso levar uma literatura africana ou afro-brasileira para a escola e não explorá-la para tratar, por exemplo, das temáticas concernentes à posição do negro na nossa sociedade.

É interessante o professor de Literatura propor aos professores de outras disciplinas, da escola que leciona, para unirem-se a fim de explorar ainda mais o texto literário na sala de aula. Nesse sentido, cada professor fica responsável por ensinar um assunto pertencente à sua disciplina, o qual tenha ligação com a temática da obra estudada. No caso de *As Aventuras de Ngunga*, por exemplo, o professor de História poderia aprofundar a temática da guerra colonial angolana de 1961-1974 a qual ambienta o enredo da trama. O professor de Ciências ou Biologia instruir sobre os animais, a vegetação e o aspecto climático de Angola, assuntos recorrentes nesse romance. O professor de Educação Física, Dança, Música ou Artes, o que a escola dispor, orientar sobre as músicas e danças regionais angolanas, uma vez que o protagonista está sempre a mencionar a importância das festas e celebrações. O docente de Geografia pode instruir sobre as características do solo, a posição geográfica de Angola, as riquezas naturais da região e reforçar a diferença entre o país Angola e os diversos países que compõem o continente, e não o “país África”, como ainda acontece a confusão de classificação. O ensino religioso, de Sociologia ou de Sociedade e Cultura pode voltar-se ao ensino das lendas dos heróis que constituem as religiões de matriz africana. Importante nessa explicação é frisar que os portugueses, no período de colonização do Brasil, demonizavam os deuses das religiões dos africanos escravizados como estratégia de imposição das suas crenças e cultura. Em virtude dessa tentativa de apagamento cultural, desde o período colonial, é que os costumes dos africanos escravizados e dos índios que habitavam as terras do Brasil foram inferiorizados e ridicularizados para que a sobreposição do padrão branco europeu, o qual imperava no país, prevalecesse.

Outrossim, essas sugestões de explorar a literatura em outras disciplinas curriculares pode se estender para quantas e quais áreas de conhecimento o professor achar necessário,

seja no romance sugerido ou em qualquer outro escolhido. Além disso, a Lei 10.639/03 preconiza esse ensino de história e cultura afro não só por meio da Literatura, mas por todas as disciplinas que integram a educação básica brasileira desde as mais tenras séries e idades. Afinal, não é só o professor de Português e Literatura que deve cumprir a ordenança da lei, mas todos os educadores do ensino básico no Brasil.

Reforçamos a possibilidade de uso da obra *As Aventuras de Ngunga* no ensino escolar. Esse romance que nasceu com a proposta pedagógica, deve continuar a encantar adolescentes, jovens e adultos com suas inúmeras aprendizagens nas instituições de ensino também do Brasil. O ser humano precisa reconhecer que nós não subsistimos sozinhos, precisamos do outro para viver em sociedade, respeitando o outro como ele seja, sem segregar ou definir grupos como melhores e piores dos outros humanos. Por isso é tão importante o diálogo sobre o racismo que ainda existe na nossa sociedade, assim como as lutas e os sofrimentos de ontem e de hoje enfrentados pelos negros, para que o desconforto causado pelo tema produza a exclusão do preconceito. Por meio da observação do sistema cruel que escravizava e maltratava africanos e seus descendentes, os não negros precisam se envergonhar da forma como se comportaram os seus antepassados e não o contrário.

Notamos, na experiência em sala que tivemos, a carência de discussões tanto sobre literatura africana como sobre racismo na escola. Os próprios discentes manifestaram interesse de aprender mais e contar a respeito das experiências familiares e sociais diárias em que presenciaram a violência do racismo. Esses debates ainda que de curta duração promovem no aluno a reflexão sobre práticas racistas que temos e nem percebemos em virtude da naturalidade da maneira preconceituosa que a sociedade vê e trata o negro. É por isso tão urgente e imprescindível ao menos levar essas discussões para o ambiente escolar, não só por obrigatoriedade da lei, mas por ser essa uma obrigação humana. Além disso, pudemos notar por meio das respostas fornecidas ao questionário que aplicamos, problemas de escrita graves para alunos de primeira série do ensino médio, e esses erros eram comuns a todos os discentes. Talvez falte ainda a própria iniciativa de atividades de leitura e escrita durante as aulas de Português para rever casos de erros de escrita dos alunos.

Não podemos dizer que não existem iniciativas teóricas, legislativas e de movimentos sociais para mudar a realidade racista e preconceituosa no Brasil, mas sim que faltam mobilização e interesse principalmente por parte das escolas e dos professores para combater o racismo, primeiro, no próprio ambiente escolar, e depois, na vida social por meio da educação que os alunos receberão sobre o assunto. Mas será que estamos dispostos? É compreensível que a luta é árdua e por isso são poucos os combatentes. Não é só

responsabilidade da escola investir para que o racismo seja dissipado da população brasileira, no entanto, defendemos aqui que ela é o melhor caminho porque oferece a mais valiosa semente, a educação. Educar é melhor que punir. Sejam os otimistas que esse caminho trará o objetivo desejado, mas ainda que demore ou não alcance a todos os indivíduos, a luta já vale a pena porque cada cidadão que a escola produzir menos preconceituoso, nesse país, é uma vitória.

E que surjam mais iniciativas e conquistas, de diversos âmbitos sociais, dispostos a lutar pela causa de um país mais humano e menos preconceituoso.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.91-113, dez. 2002.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, Alfredo. Colônia, culto e cultura. In: BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 06 de junho de 2016.
- BRASIL. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Ipea, 2004. Disponível em: <http://ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>. Acesso em: 29 de dezembro de 2016.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul; Duas Cidades, 2004. p.169-191.
- CÂNDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, A; GOMES, P. E. S.; PRADO, D. de A.; ROSENFELD, A. **Literatura e personagem**. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 51-80.
- CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio à 2ª impressão. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.
- CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- CHAVES, Rita. Colonialismo e vida literária no império português. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, n. 6, p. 200-211, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/l/article/view/25384/27129>. Acesso em: 07 de junho de 2016.



CHAVES, Rita. O passado presente na literatura africana. **Via Atlântica**, São Paulo, n.7, p. 147-161, out. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49794/53898>. Acesso em: 07 de junho de 2016.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antoine. O leitor. In: COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em 10 de julho de 2016.

ECO, Umberto. Ironia intertextual e níveis de leitura. In: ECO, Umberto. **Sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 199-218.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 1972.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. **Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa**. Disponível em: [http://www.pucminas.br/imagdb/mestrado\\_doutorado/publicacoes/PUA\\_ARQ\\_ARQUI20121019162329.pdf](http://www.pucminas.br/imagdb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121019162329.pdf). Acesso em: 08 de junho de 2016.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez. 2000, n.15, p.134-158. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf). Acesso em 15 de julho de 2016.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

KOTHE, Flávio R. **O Herói**. São Paulo: Ática, 2000.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2016.

Lei Nº 10.639/03. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 04 de junho de 2016.

LEITE, Ligia Chiappini M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura Infantojuvenil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MICHAELIS. **Dicionário escolar português**. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: **Sociedade e cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001. Disponível em: [xa.yimg.com/.../1896430044/name/defesa+das+cotas+para+negros\(1\).pdf](http://xa.yimg.com/.../1896430044/name/defesa+das+cotas+para+negros(1).pdf). Acesso em 30 de dezembro de 2016.

PEPETELA. **As Aventuras de Ngunga**. São Paulo: Ática, 1980.

ROSENFELD, Anatol. A personagem de ficção. In: CANDIDO, A; GOMES, P. E. S.; PRADO, D. de A.; ROSENFELD, A. **Literatura e personagem**. São Paulo: Perspectiva, 1976. p. 11-49.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: COSTA, Jorge Campos da; PEREIRA, Vera Wannmacher. **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-59.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VENTURA, Roberto. **Estilo tropical**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. In: **Via atlântica**, São Paulo, n.14, p. 11-22, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em 05 de junho de 2016.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Questionário entregue aos alunos

01- Você conhecia a Lei 10.639/03? Considera ela importante para que por meio dos conhecimentos de África e da história dos afrodescendentes, o racismo diminua?

---

---

---

02- Sobre o que foi discutido em sala sobre o continente africano e Angola, o que mais você achou interessante? Descobriu alguma coisa que não sabia? Se sim, o quê?

---

---

---

03- Você costuma ter experiências como essa de leitura de obras literárias inteiras em sala de aula? O que achou da experiência?

---

---

---

04- Você conhece ou já leu outras obras literárias com um protagonista ou herói negro? Se sim, quais?

---

---

---

05- Você vê diferenças entre literatura brasileira ou africana? Depois dessa experiência, escolheria uma obra literária de origem africana para ler?

---

---

---

---

06- O personagem Ngunga percebia que a maldade está em todos os lugares e povos, ele acreditava que todo adulto era mau, com exceção de alguns amigos. Você acha que a maldade está apenas em algumas culturas, fazendo parte de alguns países ou grupos étnicos?

---

---

---

07- Sobre o que discutimos a respeito do racismo, sua opinião mudou a respeito do tema? O que mais lhe chamou a atenção?

---

---

---

---

08- O que você mais gostou em *As Aventuras de Ngunga*?

---

---

---

---

09- Seja o autor! Descreva outro final para *As Aventuras de Ngunga*.

---

---

---

---

Anexo 2 – Lei 10.639/03<sup>18</sup>

**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

<sup>18</sup> Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em 10 de janeiro de 2017.

Anexo 3 – Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004<sup>19</sup>

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO PLENO  
RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004**

DOU de 22/06/2004 (nº 118, Seção 1, pág. 11)

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.*

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º - A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º - As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº 3, de 2004.

§ 2º - O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º - A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º - O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º - Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

Art. 3º - A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP nº 3, de 2004.

§ 1º - Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo.

§ 2º - As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º - O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º - Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º - Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º - Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não-negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º - Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

Parágrafo único - Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º - Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP nº 3, de 2004.

Art. 8º - Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP nº 3, de 2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º - Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no *caput* deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**Roberto Cláudio Frota Bezerra**  
Presidente do Conselho Nacional de Educação